

**DIPLOMA Hochschule**

**Private Fachhochschule Nordhessen**

**Studiengang Angewandte Psychologie**

**BACHELOR-THESIS**

**Kurzzeiteffekte eines Motto-Ziel-Online-Trainings auf Selbstregulation und  
Stresserleben bei berufsbegleitend Studierenden**

**Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades  
Bachelor of Science (B.Sc.)**

**Vorgelegt von:** Elisabeth Kutscha  
Matrikelnummer xxxxxx  
Studienzentrum xxxxxx

**Bearbeitungszeitraum:** xxxxxxxxx

**Abgabe am:** 05.06.2024

**Betreuer\*in:** Professor Dr. xxxxxxxx xxxxxx

## Inhaltsverzeichnis

|                                                                |       |
|----------------------------------------------------------------|-------|
| Inhaltsverzeichnis                                             | I     |
| Abkürzungsverzeichnis                                          | II    |
| Abbildungsverzeichnis                                          | III   |
| Tabellenverzeichnis                                            | IV    |
| Abstract                                                       | V     |
| 1. Einleitung                                                  | 1     |
| 2. Theoretischer Hintergrund                                   | 3     |
| 2.1. Berufsbegleitendes Studium und Stresserleben              | 3     |
| 2.1.1. Das berufsbegleitende Studium                           | 3     |
| 2.1.2. Stressbelastung und Stresserleben                       | 4     |
| 2.1.3. Stress im berufsbegleitenden Studium                    | 7     |
| 2.2. Selbstregulation und selbstgesteuerte Emotionsregulation  | 9     |
| 2.2.1. Der Begriff der Selbstregulation                        | 9     |
| 2.2.2. Selbstgesteuerte Emotionsregulation und die PSI-Theorie | 10    |
| 2.2.3. Selbstregulation und Stress                             | 13    |
| 2.3. Motto-Ziele und das Motto-Ziel-Online-Training            | 14    |
| 2.3.1. Das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)                     | 14    |
| 2.3.2. Motto-Ziele und Stress                                  | 16    |
| 2.3.3. Das Motto-Ziel-Online-Training                          | 18    |
| 3. Fragestellung und Hypothesen                                | 20    |
| 4. Methodik                                                    | 24    |
| 4.1. Untersuchungsdesign und Vorgehen                          | 24    |
| 4.2. Stichprobenbeschreibung                                   | 27    |
| 4.3. Messinstrumente                                           | 28    |
| 4.4. Statistische Analyse                                      | 30    |
| 5. Ergebnisse                                                  | 32    |
| 5.1. Deskriptive Datenanalyse                                  | 32    |
| 5.2. Inferenzstatistische Analysen                             | 34    |
| 6. Diskussion                                                  | 39    |
| 6.1. Interpretation der Ergebnisse                             | 40    |
| 6.2. Limitationen                                              | 47    |
| 6.3. Implikationen für weiterführende Forschung und Praxis     | 49    |
| 7. Fazit                                                       | 52    |
| Literaturverzeichnis                                           | VI    |
| Anhänge                                                        | XV    |
| Eigenständigkeitserklärung                                     | XXXIV |

**Abkürzungsverzeichnis**

|             |                                                                      |
|-------------|----------------------------------------------------------------------|
| ABF         | Alltagsbelastungsfragebogen                                          |
| EG          | Extensionsgedächtnis                                                 |
| HAKEMP-90   | Fragebogen zu Handlungskontrolle nach Erfolg, Misserfolg, prospektiv |
| HOM         | Handlungsorientierung nach Misserfolg                                |
| HOP         | Prospektive Handlungsorientierung                                    |
| IG          | Intentionsgedächtnis                                                 |
| IVS         | Intuitive Verhaltenssteuerung                                        |
| LOM         | Lageorientierung nach Misserfolg                                     |
| LOP         | Prospektive Lageorientierung                                         |
| OES         | Objekterkennungssystem                                               |
| PSI-Theorie | Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen                     |
| PSS-10      | Perceived Stress Scale                                               |
| ZRM         | Zürcher Ressourcen Modell                                            |

## Abbildungsverzeichnis

|             |                                                                                                                  | Seite |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Abbildung 1 | Stressbelastung und Stresserleben (eigene Darstellung)                                                           | 6     |
| Abbildung 2 | Interaktionen zwischen IG und IVS, EG und OES nach der PSI-Theorie (eigene Darstellung)                          | 12    |
| Abbildung 3 | Rubikon Prozess (eigene Darstellung)                                                                             | 15    |
| Abbildung 4 | Zusammenfassung der zentralen Hypothesen (eigene Darstellung)                                                    | 23    |
| Abbildung 5 | Studienverlauf (eigene Darstellung)                                                                              | 26    |
| Abbildung 6 | Multiples lineares Regressionsmodell mit standardisierten Koeffizienten $\beta$ für Welle 1 (eigene Darstellung) | 36    |
| Abbildung 7 | Multiples lineares Regressionsmodell mit standardisierten Koeffizienten $\beta$ für Welle 2 (eigene Darstellung) | 37    |
| Abbildung 8 | Veränderung von ABF, HOM, HOP und PSS von t1 zu t2 (eigene Darstellung)                                          | 38    |
| Abbildung 9 | Zusammenfassende Einordnung der Ergebnisse im Hinblick auf die zentralen Hypothesen (eigene Darstellung)         | 46    |

**Tabellenverzeichnis**

|           |                                                                                                                                                                    | Seite |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Tabelle 1 | Deskriptive Statistiken für Stressbelastung, Stresserleben, HOM und HOP (eigene Darstellung)                                                                       | 32    |
| Tabelle 2 | Ergebnisse der Korrelationsanalysen für Welle 1 zwischen den Variablen Alter, Erwerbsarbeitszeit, HOM, HOP, Stressbelastung und Stresserleben (eigene Darstellung) | 33    |
| Tabelle 3 | Ergebnisse der Korrelationsanalysen für Welle 2 zwischen den Variablen Alter, Erwerbsarbeitszeit, HOM, HOP, Stressbelastung und Stresserleben (eigene Darstellung) | 34    |

## Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht Kurzzeiteffekte eines Motto-Ziel-Online-Trainings auf Selbstregulationsfähigkeiten und Stresserleben bei berufsbegleitend Studierenden, sowie die Zusammenhänge zwischen Stressbelastung, Stresserleben und Selbstregulation. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung berufsbegleitender Studienformate in Deutschland, sowie der hohen Stressbelastung berufsbegleitend Studierender, zeigen sich Forschungslücken in Bezug auf die Herausforderungen und Bedarfe dieser speziellen Zielgruppe. Die vorliegende Untersuchung fokussiert sich auf die Rolle der selbstgesteuerten Emotionsregulation als zentrale Komponente von Selbstregulation im Kontext von Stresserleben. Das Bilden von Motto-Zielen im Rahmen des Zürcher Ressourcen Modells wird dabei als Intervention im Hinblick auf die Verbesserung der selbstgesteuerten Emotionsregulation und Verringerung des Stresserlebens untersucht. Die Datenerhebung erfolgte mittels einer quantitativen Prä-Post-Design-Studie, basierend auf einer Onlinebefragung von 85 berufsbegleitend Studierenden an deutschsprachigen Hochschulen zu zwei Messzeitpunkten. Die Befragungen fanden im Abstand von 3 Wochen statt. Die Stressbelastung der Proband\*innen wurde mit Hilfe des *Alltagsbelastungsfragebogens* erfasst. Das Stresserleben der Versuchspersonen wurde mit Hilfe der *Perceived Stress Scale* erhoben. Als Indikator für die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Emotionsregulation diente Handlungsorientierung, die mit Hilfe von zwei Skalen des *HAKEMP-90* Fragebogens erfasst wurde. Die Ergebnisse der statistischen Analysen zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen einer höher ausgeprägten Handlungsorientierung und einem niedrigeren Stresserleben, bei gleichbleibender Stressbelastung. Das unterstützt die Annahme, dass die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Emotionsregulation möglicherweise einen präventiven Faktor gegen Stress darstellt. Darüber hinaus ergaben sich nach der Intervention signifikant niedrige Werte im Stresserleben und signifikant höhere Werte in der prospektiven Handlungsorientierung, im Vergleich zu vor der Intervention. Diese Ergebnisse liefern erste Hinweise auf eine positive Wirkung des Motto-Ziel-Online-Trainings bei berufsbegleitend Studierenden. Darüber hinaus geben die Erkenntnisse aus der Untersuchung Hinweise für die zukünftige Stressforschung im Kontext des berufsbegleitenden Studiums, sowie praktische Ansatzpunkte für weitere Interventionen zur Förderung der Handlungsorientierung bei berufsbegleitend Studierenden, um ihr Stresserleben zu reduzieren und damit einen Beitrag zu einer besseren Gesundheit und zum Studienerfolg zu leisten.

## 1. Einleitung

Ende der neunziger Jahre wurde festgestellt, dass sich das Studieverhalten in Deutschland verändert: „Studieren werde zunehmend zum Teil einer Lebensphase, die Lernen mit Erwerbstätigkeit und Erwachsenenendasein zu einer umfassenden Lebensform verbinde“ (Wissenschaftsrat, 1998, S. 4).

„Mit der 1999 begonnenen Bologna-Reform zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums erfährt das deutsche Hochschulsystem einen tiefgreifenden Wandel, der unter anderem darauf ausgerichtet ist, Studienangebote stärker als bisher an lebenslangen Lernprozessen zu orientieren“ (Lobe, 2015, S. 2).

Seitdem haben berufsbegleitende Studienformate in Deutschland zunehmend an Bedeutung gewonnen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Die Nachfrage nach zeitlich- und räumlich flexiblen Studienmodellen und differenzierten Studienangeboten, sowie gestiegene Qualifikationsanforderungen lassen den Bedarf an berufsbegleitenden Studiengängen steigen (Nickel et al., 2019).

So waren im Jahr 2022 10 % aller an deutschen Hochschulen angebotenen Studiengänge berufsbegleitende Studiengänge. An privaten Hochschulen ist der Anteil besonders groß: 43 % der Bachelorstudiengänge und 51 % der Masterstudiengänge, die im Jahr 2022 an privaten Hochschulen in Deutschland angeboten wurden, waren berufsbegleitend.

Ein berufsbegleitendes Studium birgt jedoch besondere Herausforderungen, da Studium, Berufstätigkeit und private Verpflichtungen miteinander vereinbart werden müssen (Schlögl & Neubauer, 2006). Infolgedessen kommt es bei berufsbegleitend Studierenden zu einem höheren Stresserleben als bei „klassischen“ Vollzeitstudierenden (Gaedke et al., 2011). Im Hinblick darauf, dass zwei Drittel der Studierenden in Deutschland Stress als gesundheitliche Belastung erleben und sich ihr subjektiver Gesundheitszustand in den letzten Jahren stark verschlechtert hat (Techniker Krankenkasse, 2023), wird deutlich, dass es sich um eine relevante Zielgruppe mit besonderen Bedürfnissen handelt.

Studien weisen darauf hin, dass die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Emotionsregulation das Stresserleben einer Person verringern kann (Koole et al., 2023). Daher soll in dieser Arbeit das Stresserleben von berufsbegleitend Studierenden im Zusammenhang mit dieser Selbstregulationskompetenz untersucht werden.

Das Bilden eines persönlichen Motto-Ziels stellt eine Kernkomponente des Selbstmanagement-Trainings mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) dar, welches auf die Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeiten abzielt (Weber & Storch, 2019, Storch et al., 2022). Forschungsarbeiten zum ZRM und zu Motto-Ziel-Interventionen liefern Hinweise darauf, dass das Training die selbstgesteuerte Emotionsregulation einer Person verbessern und ihr

Stresserleben verringern kann (Storch et al., 2007, Storch & Olbrich, 2011, Weber, 2013, Fischer et al., 2024).

Eine niedrigschwellige Möglichkeit, ein Basis-Motto-Ziel in einem verkürzten Prozess zu bilden, stellt das ZRM-Onlinetool dar (Dyllick, 2018). Da das gesamte ZRM-Training mehrere Stunden umfasst (Storch et al., 2022), erscheint dieses zeit- und kostenökonomische Motto-Ziel-Online-Training besonders geeignet für zeitlich stark belastete berufsbegleitend Studierenden zu sein. Erste Studien zum Motto-Ziel-Online-Training weisen auf ebenfalls positive Wirkungen dieser Kurzintervention hin (Rohe et al., 2016, Dyllick et al., 2021).

Ziel dieser Arbeit ist es daher, die mögliche Wirkung des Motto-Ziel-Online-Trainings auf die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Emotionsregulation sowie das Stresserleben von berufsbegleitend Studierenden zu untersuchen. Gegebenenfalls können daraus Implikationen für den Einsatz der Intervention an Hochschulen abgeleitet werden. Darüber hinaus sollen mögliche Zusammenhänge zwischen der Stressbelastung, dem Stresserleben und den Selbstregulationsfähigkeiten berufsbegleitend Studierender untersucht werden.

Dafür wird in Kapitel 2 zunächst der theoretische Hintergrund erläutert, wobei das berufsbegleitende Studium und die Begriffe Stressbelastung und Stresserleben abgegrenzt und in Zusammenhang gebracht werden, die Begriffe der Selbstregulation und selbstgesteuerten Emotionsregulation abgegrenzt und in Verbindung mit Stress erläutert werden, sowie der theoretische und praktische Rahmen und Forschungsergebnisse zum Motto-Ziel-Online-Training beschrieben werden.

In Kapitel 3 wird die Forschungsfrage und die Hypothesen der vorliegenden Untersuchung formuliert, bevor in Kapitel 4 das methodische Vorgehen erläutert wird. Dabei wird auf das Studiendesign und Vorgehen eingegangen, die Stichprobe beschrieben, die Messinstrumente erläutert, sowie die statistische Datenanalyse beschrieben.

In Kapitel 5 folgt die Darstellung der Ergebnisse der deskriptiven Datenanalyse, sowie der inferenzstatistischen Analysen. Die Diskussion der Ergebnisse, der Limitationen der Untersuchung, sowie der Implikationen für weitere Forschung und Praxis erfolgt in Kapitel 6, bevor in Kapitel 7 ein Fazit formuliert wird.

Das folgende Kapitel soll nun zunächst den theoretischen Hintergrund erläutern und die Konstrukte Stress und Selbstregulation im Kontext des berufsbegleitenden Studiums miteinander in Verbindung bringen.

## **2. Theoretischer Hintergrund**

### **2.1. Berufsbegleitendes Studium und Stresserleben**

#### **2.1.1. Das berufsbegleitende Studium**

Das berufsbegleitende Studium wird definiert als „Voll- oder Teilzeitstudium, das parallel zu einer Berufstätigkeit mit oder ohne fachliche Nähe zum Studiengang absolviert wird, ohne dass institutionell-strukturelle oder inhaltliche Verzahnungselemente zwischen Studium und Berufstätigkeit existieren“ (Wissenschaftsrat, 2013, S. 9).

Nickel (2017) weist auf die Notwendigkeit einer klaren Abgrenzung zu anderen Studienformen hin. Durch die Vermischung von Begrifflichkeiten in der Praxis sei die Orientierung erschwert. Diese soll durch eine klare Abgrenzung erleichtert werden.

So wird das berufsbegleitende Studium zunächst von einem Teilzeitstudium abgegrenzt. In Teilzeit zu studieren bedeutet, dass der Workload pro Semester durch die Verlängerung der Studiendauer verringert ist. Das Teilzeitstudium ist jedoch in Abgrenzung zu einem berufsbegleitenden (Teilzeit-)Studium nicht explizit auf die Vermittlung akademischer Qualifikationen parallel zu einer Erwerbsarbeit zugeschnitten.

Des Weiteren erfolgt eine Abgrenzung zum dualen Studium, da dieses die Arbeit und das Studium sowohl curricular als auch organisatorisch eng miteinander verzahnt. Bei einem berufsbegleitenden Studium muss trotz paralleler Berufstätigkeit zum Studium, diese fachliche Nähe nicht zwingend gegeben sein und Arbeitgeber\*innen sind nicht zwingend über das Studium informiert.

Darüber hinaus ist das berufsbegleitende Studium auch von der wissenschaftlichen Weiterbildung abzugrenzen. Das berufsbegleitende Studium kann im Gegensatz zur wissenschaftlichen Weiterbildung auch dem Erwerb der ersten Hochschulqualifizierung dienen. Außerdem werden wissenschaftliche Weiterbildungen nicht ausschließlich von Hochschulen angeboten, sondern teilweise auch von Weiterbildungsinstituten, während berufsbegleitende Studiengänge ausschließlich an Fachhochschulen und Universitäten verortet sind.

Ein berufsbegleitendes Studium kann als Fernstudium, Präsenzstudium oder als Mischform organisiert sein (Nickel, 2017). Während bei einem berufsbegleitenden Fernstudium Lehre und Studium hauptsächlich online stattfinden und bei einem berufsbegleitenden Präsenzstudium hauptsächlich vor Ort an der Hochschule, greifen bei Mischformen Präsenz- und Online-Phasen ineinander. Auch Blended Learning Formate, bei denen Selbstlernphasen, Präsenzphasen und Onlinelehre ineinandergreifen, zählen zu den Mischformen.

Alle Formen des berufsbegleitenden Studiums haben gemeinsam, dass sich die Studierenden einer Dreifachbelastung aussetzen, da sie Berufstätigkeit, Studium und Privat- bzw. Familienleben miteinander vereinbaren müssen (Schlögl & Neubauer, 2006). Daraus lässt sich schließen, dass berufsbegleitend Studierende einer hohen Stressbelastung ausgesetzt sind.

### **2.1.2. Stressbelastung und Stresserleben**

Als Stress wird „die physiologische, psychologische und verhaltensbezogene Anpassung eines Organismus (Stressreaktion) auf umweltbezogene und psychosoziale Reize, sog. Stressoren“ verstanden (Werdecker & Esch, 2022, S. 389). Dabei ist Stress als ein höchst individueller Prozess zu sehen, bei dem Stressauslöser und Stressreaktion klar voneinander getrennt betrachtet werden müssen (Kaluza, 2015).

Stressoren können physikalische Umweltfaktoren (z.B. Lärm), alltagsbezogene Faktoren (z.B. Zeitdruck), körperliche Faktoren (z.B. Schmerzen) und psychosoziale Faktoren (z.B. Rollenkonflikte) sein (Werdecker & Esch, 2022). Kommt es zu einer Stressreaktion, wird die Aktivität des sympathischen Nervensystems und des Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierensystems gesteigert, was mit weiteren physiologischen Prozessen einhergeht (Birbaumer & Schmidt, 2010). Beispielsweise kommt es zu einer Erhöhung der Herzfrequenz, des Blutdrucks und der Muskelaktivität, zur Verringerung des Hautwiderstands und zur Hemmung von Insulin.

Ob eine Situation (ein potenzieller Stressor) eine Stressreaktion auslöst, ist nach dem transaktionalen Stressmodell in erster Linie von der individuellen kognitiven und emotionalen Bewertung dieser Situation abhängig (Lazarus & Folkman, 1984). Demnach erfolgt zunächst eine primäre Bewertung, bei der ein Reiz als „irrelevant“, „harmlos-positiv“ oder „stressig“ eingeschätzt wird. Als „stressig“ bewertete Reize können als Schaden bzw. Verlust, Bedrohung oder Herausforderung wahrgenommen werden, wobei die Autor\*innen anmerken, dass diese Formen nicht auf einem einzigen Kontinuum betrachtet werden sollten. Die nachfolgende sekundäre Bewertung umfasst eine Einschätzung der zur Verfügung stehenden Bewältigungsoptionen und der möglichen Konsequenzen ihres Einsatzes im Kontext weiterer Faktoren. Die Neubewertung bezieht sich schließlich auf eine geänderte Bewertung basierend auf neuen Informationen aus der Umgebung und/ oder der Person.

Kaluza (2015) integriert aufbauend auf das transaktionale Stressmodell verschiedene wissenschaftliche Perspektiven auf Stress in einem Anforderungs-Ressourcen-Modell. Demnach formt der soziale, ökonomische und kulturelle Kontext einer Person, ihre individuellen materiellen und psychosozialen Anforderungen (z.B. Zeitdruck, viel Lernstoff) und Ressourcen (z.B.

soziale Unterstützung). Anforderungen entsprechen dabei den oben erläuterten Stressoren. Ressourcen können als externe und interne Faktoren angesehen werden, die die Entstehung einer Stressreaktion hemmen können.

Wird ein Ungleichgewicht zwischen Anforderungen und Ressourcen wahrgenommen, wird dieses im Hinblick auf Vulnerabilitätsdispositionen und Protektivfaktoren, sowie eigene Regulatormöglichkeiten bewertet. Es werden individuelle Bewältigungsstrategien aktiviert, um eine Herausforderung zu bewältigen, einer Bedrohung zu entgehen oder einen Verlust zu überwinden. Eine Stressreaktion wird ausgelöst – Der Stress wird erlebt.

In der aktuell gültigen Stresstheorie steht dabei der Begriff der Allostase im Mittelpunkt (Werdecker und Esch, 2022). Es handelt sich dabei um ein „dynamisches Gleichgewicht“, welches durch die kontinuierliche Anpassung des Organismus an sich ändernde Umweltbedingungen aufrechterhalten werden soll. Nach Sterling und Eyer (1988) kann der Organismus bei der Aufrechterhaltung der Allostase nach der Anpassung an einen tatsächlichen Bedarf entweder in seinen Ausgangszustand zurückkehren, oder es wird aufgrund antizipierter veränderter Anforderungen ein chronischer Erregungszustand beibehalten.

Bei wiederkehrender oder exzessiver allostatischer Anpassung kommt es zu einer chronischen Überlastung des allostatischen Systems (McEwen, 1998). Chronischer Stress und körperliche sowie psychische Gesundheit hängen eng miteinander zusammen (Renneberg & Hammelstein, 2006, Kaluza, 2015, Werdecker & Esch, 2022). So hat chronischer Stress beispielsweise negative Auswirkungen auf Entzündungsprozesse, Herz-Kreislauf-Funktionen, Schlaf, Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsleistungen, Angst, Depressionen, sowie das subjektive Wohlbefinden.

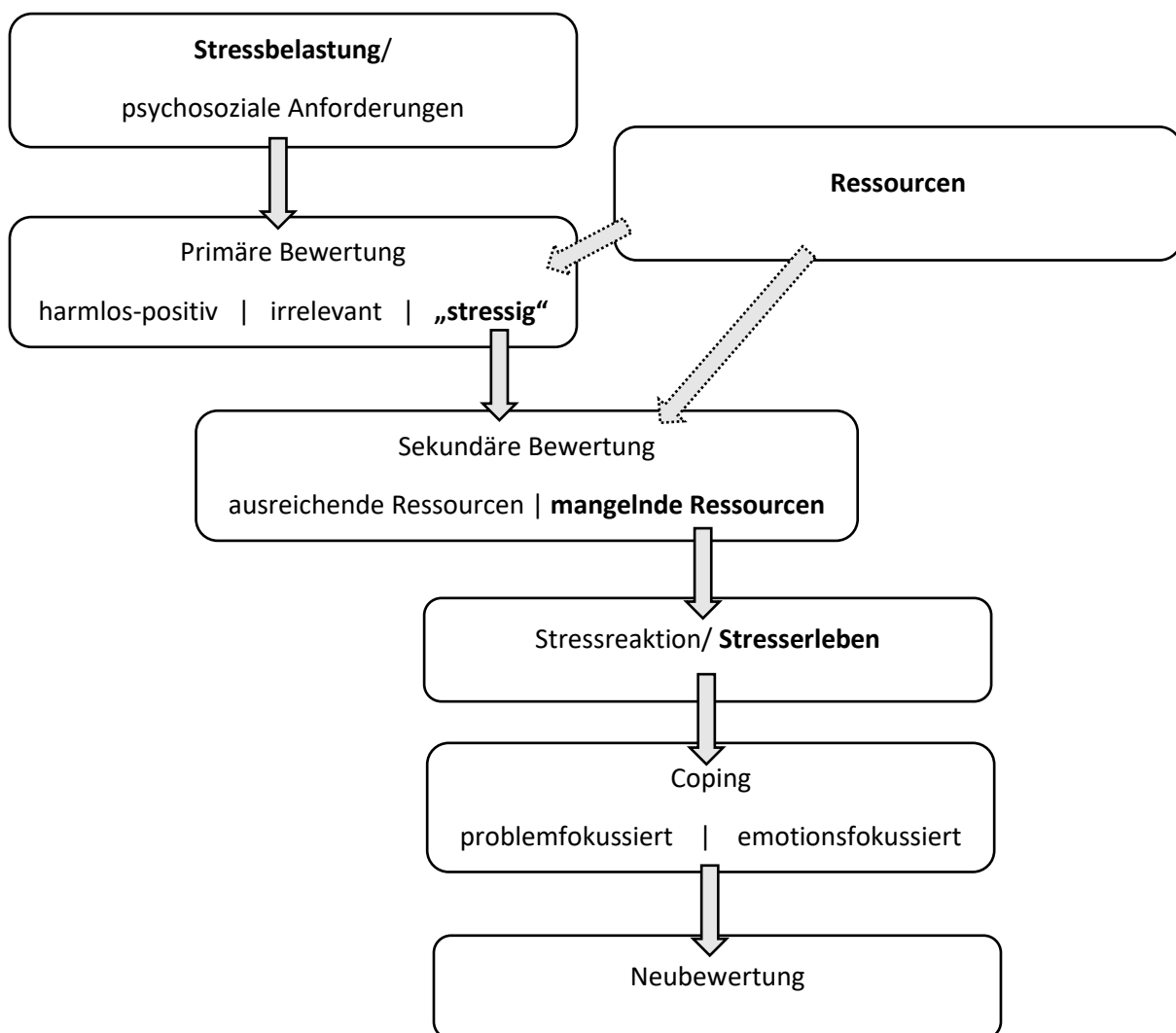
Strategien zur Bewältigung von Stress werden als Coping bezeichnet (Lazarus & Folkman, 1984). Dabei werden zwei Arten von Coping unterschieden, die sich gegenseitig beeinflussen. Problemfokussiertes Coping zielt auf die Veränderung der stressauslösenden Faktoren selbst ab, z.B. durch das Verschieben eines Abgabetermins. Emotionsfokussiertes Coping hingegen strebt die Regulierung der emotionalen Reaktion auf den Stressor an, z.B. durch Selbstberuhigung. Problemfokussiertes Coping kommt vermehrt zum Einsatz, wenn der Stressor als veränderbar bewertet wird (Werdecker & Esch, 2022). Emotionsfokussiertes Coping dagegen wird eher dann eingesetzt, wenn der Stressor als nicht veränderbar bewertet wird.

Es wird deutlich, dass das Stresserleben einer Person von vielen Faktoren abhängig ist und die Menge oder Stärke der Stressoren nur zum Teil ausmacht, wie stark Stress empfunden wird. Der Begriff Stressbelastung meint in der vorliegenden Arbeit demzufolge die Menge der auftretenden potenziellen Stressoren in einem bestimmten Zeitraum und der Begriff

Stresserleben bezieht sich auf die individuelle Wahrnehmung von Stress. Abbildung 1 zeigt ein vereinfachtes Schema des hier dargestellten Verständnisses von Stressbelastung und Stresserleben.

### Abbildung 1

*Stressbelastung und Stresserleben (eigene Darstellung)*



*Anmerkung.* Die Darstellung erfolgt in Anlehnung an Lazarus und Folkman (1984) und Kaluza (2015).

Es stellt sich nun die Frage, welche Auswirkungen Stress speziell für die Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden haben kann.

### 2.1.3. Stress im berufsbegleitenden Studium

Nickel et al. (2019) weisen auf ungünstige Wechselwirkungen aufgrund der in Kapitel 2.1.1. erwähnten Dreifachbelastung aus Studium, Berufstätigkeit und privaten Verpflichtungen hin. Sie geben Hinweise dafür, dass sich berufsbegleitend Studierende aufgrund ihrer Erwerbstätigkeit weniger am Studierendenleben beteiligen können. Zudem sehen sich berufsbegleitend Studierende aufgrund ihrer Erwerbsarbeit an der ausreichenden Vorbereitung auf Lehrveranstaltungen und Prüfungen gehindert. Des Weiteren müssen berufsbegleitend Studierende ihre Freizeitaktivitäten und soziale Kontakte stark einschränken. Außerdem muss ein hoher Anteil an Urlaubstagen für das Studium aufgewendet werden.

Infolgedessen fühlen sich berufsbegleitend Studierende signifikant stärker belastet als „klassische“ Vollzeitstudierende (Gaedke et al., 2011). Als Strategien zum Umgang mit dieser Belastung wird die Reduzierung privater Aktivitäten, sowie die Reduzierung der Ansprüche an die eigenen Leistungen genannt. Eine Reduzierung der Arbeitszeit finde nicht statt<sup>1</sup>.

Herbst et al. (2016) konnten bereits vor der Coronapandemie in einer Befragung von mehr als 18.000 Studierenden an deutschen Hochschulen feststellen, dass 53 % von einem hohen Stresserleben berichten. Auch eine repräsentative Erhebung aus dem Jahr 2021 zeigt, dass sich knapp 64 % aller Studierenden in Deutschland „häufig“ bis „sehr häufig“ gestresst fühlen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023). Dabei scheinen sich weibliche Studierende signifikant häufiger gestresst zu fühlen als ihre männlichen Kommilitonen.

Vergleichbare Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung der Techniker Krankenkasse (2021) zeigen, dass das Stresserleben von Studierenden damit deutlich über dem der Gesamtbevölkerung liegt. 26 % der Befragten hatten demnach im Jahr 2021 angegeben mindestens „häufig“ Stress zu empfinden. Kritisch anzumerken ist dabei jedoch, dass in den genannten Untersuchungen nicht genau definiert ist, was genau „häufig“ bzw. „sehr häufig“ meint.

Es konnte außerdem gezeigt werden, dass es Unterschiede zwischen berufsbegleitend Studierenden und „klassischen“ Vollzeitstudierenden im Zeitaufwand und der Vereinbarkeit von Studium und Beruf gibt (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023): Der Zeitaufwand, den berufsbegleitend Studierende durchschnittlich pro Woche für ihr Studium aufbringen, beträgt 22,6 Stunden und liegt damit deutlich unter dem Gesamtmittelwert der Stichprobe von 34,6 Stunden. Allerdings ist der Zeitaufwand für die Erwerbsarbeit bei berufsbegleitend Studierenden mit einem Mittelwert von 32,5 Stunden deutlich höher als der Gesamtmittelwert der Stichprobe von 15,1 Stunden. Aus diesen Daten lässt sich schlussfolgern, dass ein

---

<sup>1</sup> Gaedke et al. (2011) sehen insbesondere die Einschränkung privater Aktivitäten als kritisch, da soziale Kontakte eine wichtige Ressource im Hinblick auf ein mögliches Burnout-Risiko darstellen (Kaluza, 2015).

berufsbegleitendes Studium insgesamt weniger Zeit für private Verpflichtungen, Freizeit und Erholung zulässt als ein „klassisches“ Vollzeitstudium.

Eine weitere Studie von Bogdahn & Löwe (2020) legt den Fokus unter anderem auf die stressauslösenden Faktoren im berufsbegleitenden Fernstudium. Die Abstimmung verschiedener Lebensbereiche, die große Menge an Lernstoff und der Umgang mit den eigenen Ansprüchen wurden dabei als häufigste Stressfaktoren genannt. Außerdem wurde gezeigt, dass die Faktoren Eigenmotivation und Fokussierung einen deutlichen Einfluss auf das Stresserleben von berufsbegleitend Studierenden zu haben scheinen.

Auswirkungen der hohen Stressbelastung von Studierenden zeigen sich insbesondere in gesundheitsrelevanten Faktoren und im Studienerfolg. Miller et al. (2008) zeigten an einer Stichprobe von 903 amerikanischen Studierenden einen signifikanten Zusammenhang von häufigerem exzessiven Alkoholkonsum, weniger Schlaf und schlechteren akademischen Leistungen bei einer Erwerbstätigkeit von über 20 Stunden pro Woche.

An einer Stichprobe von 1414 Absolvent\*innen einer deutschen Universität zeigten Krings et al. (2018), dass Studierende ihr Studium mit einer signifikant leicht schlechteren Note beendeten, wenn sie während ihres Studiums 20 Stunden oder mehr pro Woche gearbeitet hatten.

Unabhängig vom Zeitaufwand durch die Berufstätigkeit ist ein hohes Stresserleben bei Studierenden mit einer geringeren Lebenszufriedenheit, häufigeren psychosomatischen Beschwerden, einer schlechteren selbstberichteten Gesundheit und ungesundem Ernährungsverhalten assoziiert (Sendatzki & Rathmann, 2022). Außerdem denken Studierende mit einem hohem Stresserleben häufiger über den Abbruch ihres Studiums nach als Studierende mit einem niedrigeren Stresserleben (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es für berufsbegleitend Studierende schwierig zu sein scheint, die Verpflichtungen aus ihren verschiedenen Lebensbereichen miteinander zu vereinbaren. Das führt zu einem hohen Stresserleben, welches sich negativ auf gesundheitsrelevante Faktoren und die Studienleistung auszuwirken scheint.

Da sich die externen stressauslösenden Faktoren durch die erwähnte Dreifachbelastung vermutlich kaum reduzieren lassen, da diese zumindest teilweise als selbst gewählt betrachtet werden müssen, stellt sich die Frage, welche Ansatzpunkte es darüber hinaus für die Verringerung des Stresserlebens von berufsbegleitend Studierenden gibt. Dafür werden im Folgenden die Begriffe der Selbstregulation und der selbstgesteuerten Emotionsregulation eingeführt.

## 2.2. Selbstregulation und selbstgesteuerte Emotionsregulation

### 2.2.1. Der Begriff der Selbstregulation

Der Begriff Selbstregulation geht ursprünglich auf Bandura (1991) zurück. Demnach bezeichnet Selbstregulation allgemein die Fähigkeit Verhalten, Kognitionen und Emotionen zu steuern bzw. anzupassen, um persönliche Ziele zu erreichen, sowie die Prozesse, die dabei ablaufen.

Sachse (2019) definiert Selbstregulation<sup>2</sup> als:

einen Prozess, in dem das Individuum versucht, einen Konsens zu bilden aus unterschiedlichen Anforderungen, Wünschen, Motiven und Möglichkeiten. Das Individuum versucht, Anforderungen der Realität so zu bewältigen, dass möglichst wenig Stress entsteht und dass dabei möglichst viele wichtige Motive berücksichtigt und Ziele realisiert werden (S. 24).

Der Begriff der Selbstregulation muss insbesondere vom Begriff der Selbstkontrolle abgegrenzt werden (Kuhl, 2001). Selbstkontrolle erfordert Anstrengungen, da dabei kein Kompromiss zwischen Anforderungen und Motiven gefunden wird, sondern eine Aktion gegen Gegen Tendenzen durchgesetzt wird. Brandstätter et al. (2018c) beschreiben dagegen Selbstregulation als einen „Modus“, in dem Bedürfnisse und Erfahrungen sowie die Anforderungen der Umwelt harmonisch berücksichtigt werden. „[...] man könnte sagen, die Person folge einem inneren Kompass, der ihr den richtigen Weg scheinbar anstrengungsfrei anzeigt“ (S. 151).

Hilmer (2023) weist übereinstimmend mit Storch et al. (2022) darauf hin, dass Selbstkontrolle und Selbstregulation nicht als Gegensätze betrachtet werden müssen. Wenn die Motivation stark genug sei, sei Selbstkontrolle durchaus als effektiv zu betrachten. Langfristig Sorge jedoch die Selbstregulation dafür, dass Spannungen, Dissonanzen und Frustration reduziert werden können.

Selbstkontrolle kann also bei berufsbegleitend Studierenden als eine wichtige Fähigkeit bei der kurzfristigen Erledigung von als unangenehm empfundenen Aufgaben angesehen werden, z.B. das Verfassen einer Hausarbeit bei Termindruck. Allerdings gilt Selbstkontrolle im Sinne einer Ressource als begrenzt, da die ständige Unterdrückung von Bedürfnissen und Motiven zu einer Erschöpfung zu führen scheint (Baumeister et al., 1998, Hagger et al., 2010)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Die Definition von Sachse (2019) erfolgt in Anlehnung an Kuhl (2001).

<sup>3</sup> Brandstätter et al. (2018c) weisen auf die Kritik an der Theorie von Selbstkontrolle als erschöpfliche Ressource von Baumeister et al. (1998) hin. Obwohl die Theorie sehr einflussreich sei, könne sie nicht eindeutig empirisch bestätigt werden.

Da ein berufsbegleitendes Studium als langfristiges Vorhaben zu sehen ist, bei der die Eigenmotivation oft Schwierigkeiten bereitet (Bogdahn & Löwe, 2020) lässt sich schlussfolgern, dass die Bewältigung der in Kapitel 2.1. erläuterten Belastungen möglicherweise besser durch Selbstregulation als durch Selbstkontrolle zu erreichen ist.

Die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Emotionsregulation stellt die zentrale Komponente der Selbstregulation dar (Kuhl & Strehlau, 2014, Kuhl, 2018).

### **2.2.2. Selbstgesteuerte Emotionsregulation und die PSI-Theorie**

„Ob die von einer Person entwickelten Selbststeuerungskompetenzen auch unter Stress (d.h. unter Belastung oder Bedrohung) zur Verfügung stehen, hängt von ihrer Fähigkeit ab, Affekte zu regulieren“ (Kuhl, 2018, S. 403).<sup>4</sup>

Brandstätter et al. betonen, „dass Emotionsregulation weitaus mehr als eine bloße Reduktion negativer affektiver Zustände ist. Allgemein gesprochen sind damit alle Prozesse gemeint, welche die spontane Entfaltung unserer Emotionen beeinflussen. Sowohl positive als auch negative Emotionen können in jede Richtung beeinflusst werden“ (2018b, S. 222).

Laut der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) von Kuhl (2001) geht es dabei darum, durch die selbstgesteuerte Regulation von Emotionen ein situationsangepasstes Wechselspiel zwischen vier psychischen Systemen zu erreichen (Kuhl & Strehlau, 2014). Diese vier Systeme werden als Intentionsgedächtnis (IG), intuitive Verhaltenssteuerung (IVS), Extensionsgedächtnis (EG) und Objekterkennungssystem (OES) bezeichnet.

Das IG dient der Repräsentation und Aufrechterhaltung von Absichten. Es speichert Ziele und Absichten und ermöglicht damit, langfristige Ziele zu verfolgen und Handlungen aufzuschieben, bis eine passende Gelegenheit zur Ausführung auftritt.

Die IVS dient der Ausführung von Handlungen. Wenn also eine Absicht umgesetzt werden soll, muss die Hemmung zwischen IG und IVS aufgehoben werden. Gelingt dies nicht, kommt es zum Aufschieben der Handlung. Außerdem ist die IVS bei der Ausführung von automatisierten Handlungsabläufen und Verhaltensroutinen aktiv, die ohne die bewusste Bildung von Absichten erfolgen.

Das EG ist nach der PSI-Theorie ein Erfahrungsnetzwerk mit immenser Ausdehnung (Extension). In einem ganzheitlichen System impliziten Erfahrungswissens sind demnach die

---

<sup>4</sup> Kuhl (2001, 2018) verwendet die Begriffe „Selbststeuerung“ und „Selbstregulation“, sowie „Emotion“ und „Affekt“ synonym.

eigenen Erfahrungen, Bedürfnisse und Werte gespeichert. Das EG liefert einen Überblick über alle persönlichen Lebenserfahrungen, die momentan relevant sein können und integriert Einzelerfahrungen in größere Zusammenhänge.

Das OES dient der Wahrnehmung einzelner Sinneseindrücke und Erfahrungen, die aus dem Gesamtkontext herausgelöst werden. Durch das OES ist die Fokussierung auf isolierte Aspekte möglich, insbesondere auf Neuartiges, Unerwartetes und Fehler. Ist es zu stark aktiviert, verengt sich der Fokus der Aufmerksamkeit auf Details, der Gesamtüberblick geht verloren und die Integration in das EG kann nicht stattfinden. Ist es nicht aktiv, werden mögliche Gefahren oder Fehler nicht oder zu spät erkannt.

Die PSI-Theorie geht von Interaktionen zwischen den vier Systemen aus, die die Selbstregulation ermöglichen (Kuhl & Strehlau, 2014). Dabei modulieren positive und negative Affekte die Aktivierung der Systeme und umgekehrt.

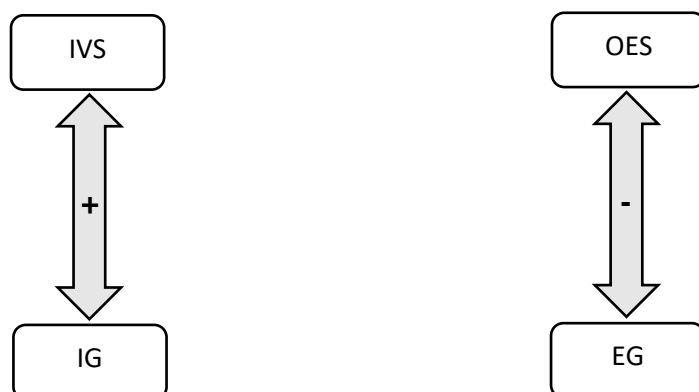
Die erste Modulationsannahme beschreibt die Interaktion zwischen IG und IVS. Sie besagt, dass positiver Affekt die IVS und damit die Umsetzung von Absichten in Handlung aktiviert, während die Dämpfung des positiven Affekts das IG aktiviert und gleichzeitig die Bahnung des beabsichtigten Verhaltens reduziert. Gelungene Selbstregulation besteht demnach darin, sich durch das Hervorrufen positiver Emotionen im richtigen Moment selbst zu einer Handlung motivieren zu können.

Die zweite Modulationsannahme beschreibt die Interaktion zwischen EG und OES. Sie besagt, dass negativer Affekt das OES und damit die Fokussierung auf Einzelheiten aktiviert, während das Herunterregulieren von negativem Affekt das EG aktiviert und damit die Integration von Erfahrungen in das eigene Selbstbild ermöglicht. Gelungene Selbstregulation besteht demnach darin, negative Emotionen soweit herunterregulieren zu können, dass auch negative Erfahrungen in ein kohärentes Erfahrungssystem integriert werden können.

Abbildung 2 fasst die Interaktionen zwischen den 4 psychischen Systemen zusammen.

## Abbildung 2

*Interaktionen zwischen IG und IVS, EG und OES nach der PSI-Theorie (eigene Darstellung)*



*Anmerkung.* Die Darstellung erfolgt in Anlehnung an Kuhl & Strehlau, 2014; + = positiver Affekt; - = negativer Affekt

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Selbstregulation durch die situationsangepasste und aktive Steuerung gegensätzlicher Emotionen ermöglicht wird. Kuhl (2018) geht dabei von zwei Zuständen bzw. Dispositionen der selbstgesteuerten Emotionsregulation aus: Handlungsorientierung und Lageorientierung<sup>5</sup>.

Lageorientierung beschreibt das ungewollte Verharren in einer unerwünschten affektiven Lage. Lageorientierung nach Misserfolg (LOM) äußert sich dabei als ungewolltes Grübeln über negative Erfahrungen, die sich nicht mehr verändern lassen. Prospektive Lageorientierung (LOP) äußert sich in Unentschiedenheit, Zögern oder Energielosigkeit, welche die Umsetzung von Handlungen hemmen.

Handlungsorientierung beschreibt jeweils das Gegenteil von Lageorientierung. Handlungsorientierung nach Misserfolg (HOM) bedeutet, negativen Affekt schnell wieder regulieren zu können und damit nach negativen Erlebnissen handlungsfähig zu bleiben. Prospektive Handlungsorientierung (HOP) bedeutet, Handlungen ausführen zu können, ohne zu lange im Grübeln darüber oder in Entscheidungsschwierigkeiten zu verharren.

Es stellt sich die Frage, wie die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Emotionsregulation mit Stress zusammenhängen kann.

<sup>5</sup> Die Disposition zu Lage- oder Handlungsorientierung ist von Persönlichkeitsmerkmalen wie den bekannten „Big Five“ abzugrenzen, da sie als leichter veränderbar gilt und Handlungsorientierung als erlernbar (Kuhl, 2001).

### 2.2.3. Selbstregulation und Stress

Auf Grundlage des transaktionalen Stressmodells und des Anforderungs-Ressourcen-Modells lässt sich ein Interpretationsvorgang zwischen Stressbelastung und Stresserleben annehmen, der von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Es stellt sich die Frage, welche Rolle Handlungsorientierung innerhalb dieses Vorgangs spielt. Handlungsorientierung dient in der vorliegenden Arbeit als Indikator für Selbstregulation.

Beckmann und Kellmann (2004) fanden in einer Untersuchung von 221 Wettkampf-Athlet\*innen signifikante Zusammenhänge zwischen Handlungs-vs. Lageorientierung und dem Erleben von allgemeinem Stress, emotionalem Stress, sozialem Stress, der wahrgenommenen Energie, körperlichen Beschwerden, körperlicher Erholung und dem wahrgenommenen allgemeinen Wohlbefinden. Sie schließen aus den Ergebnissen, dass sich Personen mit der Disposition zu Handlungsorientierung effektiver von Stress erholen können als Personen mit der Disposition zu Lageorientierung.

Jostmann und Koole (2010) liefern zudem Hinweise dafür, dass handlungsorientierte Personen effektiver mit hohen Anforderungen umgehen als lageorientierte Personen.

Backes et al. (2017) konnten darüber hinaus in einer Untersuchung von 368 schweizerischen heterosexuellen Paaren Hinweise dafür finden, dass die Beeinträchtigung der Beziehungszufriedenheit durch externen Stress bei handlungsorientierten Personen schwächer ist als bei lageorientierten Personen. Die Autor\*innen schließen auf eine schützende Funktion von Handlungsorientierung gegen Stress.

Koole et al. (2023) fassen zahlreiche Forschungsergebnisse zu Handlungs- vs. Lageorientierung in einem Review zusammen. Demnach können handlungsorientierte Menschen im Vergleich zu lageorientierten Menschen anspruchsvolle und selbstgesteuerte Absichten effizienter umsetzen, ihre Absichten leichter bilden, aufrechterhalten und aktualisieren und eigene affektive Zustände schneller regulieren.

Darüber hinaus scheint Handlungsorientierung eine schützende Funktion gegen Stress und psychische Störungen zu haben und persönliches Wachstum zu fördern. Diese Forschungsergebnisse konnten in verschiedenen Kontexten bestätigt werden. Lageorientierung führt beispielsweise speziell bei Studierendenstichproben zu Leistungseinbußen nach Misserfolgen, Entscheidungsschwierigkeiten und vermehrter Prokrastination.

Diese Erkenntnisse lassen die Vermutung zu, dass die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Emotionsregulation einen Einfluss darauf haben kann, wie stark eine Person Stress erlebt. Die vorliegende Untersuchung soll Aufschluss darüber geben.

Unterstützt wird diese Annahme von Trudel-Fitzgerald et al. (2023), die anhand eines vergleichenden Reviews von 13 Coping-Skalen und 11 Emotionsregulations-Skalen deutliche Überschneidungen der beiden Konzepte feststellen konnten.

Trotz dieser Überschneidungen sind Coping und Emotionsregulation jedoch nicht gleichzusetzen (Brandstätter et al., 2018b). Während sich emotionsfokussiertes Coping auf die Reduktion negativer Emotionen bezieht, schließt Emotionsregulation die Reduktion und Intensivierung aller Emotionen ein. Trudel-Fitzgerald et al. (2023) empfehlen dennoch, Coping und Emotionsregulation künftig öfter gemeinsam zu betrachten.

## **2.3. Motto-Ziele und das Motto-Ziel-Online-Training**

### **2.3.1. Das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)**

Das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) bildet den Rahmen für die in der vorliegenden Untersuchung durchgeführte Intervention. Es handelt sich dabei um ein allgemeinspsychologisches, störungsunspezifisches Modell und ein damit verbundenes psychoedukatives, ressourcenaktivierendes Selbstmanagement-Training (Storch et al., 2022).

Selbstmanagement wird als übergeordnete Strategie der Veränderung verstanden, die auf unterschiedliche konkrete Methoden zurückgreift, um das eigene Verhalten zu steuern bzw. zu verändern (Reinecker, 2009). Die Verbesserung der Selbstregulation im Sinne von Kuhl, wie in Kapitel 2.2.1. erläutert wurde, steht bei den im ZRM verwendeten Methoden im Mittelpunkt (Storch et al., 2022).

Die Grundprinzipien des ZRM sind Integrationsabsichten, Ressourcenorientierung und Transfereffizienz (Storch et al., 2022). Mit Integrationsabsichten ist gemeint, dass das ZRM als Selbstmanagement-Training verschiedene Ansätze aus der psychologischen Theorie und Praxis miteinander verbindet und neurowissenschaftlich begründet. Ressourcenorientierung beschreibt den salutogenetischen Grundgedanken des ZRM und die Abkehr von der Problemperspektive. Transfereffizienz soll durch Motivation, Ressourcen<sup>6</sup>, soziale Unterstützung, Expertenunabhängigkeit und neue Automatismen sichergestellt werden. Storch et al. betonen dabei den humanistischen Grundgedanken des ZRM, im Sinne einer „Hilfe zur Selbsthilfe“.

Die theoretische Fundierung der ZRM-Methoden basiert auf dem Rubikon Prozess bzw. dem Rubikon Zirkel, einem motivationspsychologischen Modell zielrealisierenden Handelns,

---

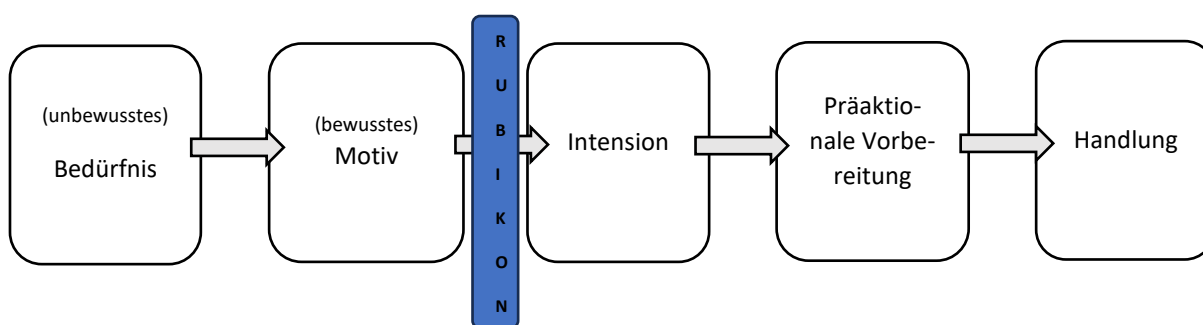
<sup>6</sup> Im ZRM wird der neurobiologische Ressourcenbegriff verwendet (Storch et al., 2022). Demnach gilt alles als Ressource, was ein erwünschtes neuronales Netz aktivieren und damit stärken kann.

welches eine Erweiterung des bekannten Rubikon Modells von Heckhausen und Gollwitzer (1987) darstellt (Meier et al., 2021, Storch et al., 2022). Dem Rubikon Modell wurde, einem Vorschlag von Grawe (2000) folgend, eine erste Phase hinzugefügt.

Demnach steht vor dem Bewusstwerden eines Motivs, ein unbewusstes Bedürfnis (Storch et al., 2022). Die Phase der Intension beschreiben die Autor\*innen als ein „starkes Gefühl des Wollens“, in der ein Entschluss zum Handeln gefasst wurde. In der präaktionalen Vorbereitungsphase geht es um die Stärkung von Ressourcen und den Abbau unerwünschter Automatismen, um schließlich ins Handeln kommen zu können. Abbildung 3 stellt den Rubikon Prozess dar.

### Abbildung 3

#### *Rubikon Prozess (eigene Darstellung)*



*Anmerkung.* Die Darstellung erfolgt in Anlehnung an Storch et al. (2022).

In der Praxis müssen die Phasen des Rubikon Prozesses nicht so linear durchlaufen werden, wie oben dargestellt, beispielsweise bei Motivkonflikten, oder bei Entscheidungsprozessen, in denen keine präaktionale Vorbereitungsphase nötig ist.

Insbesondere die Arbeit mit dem Unbewussten bezieht sich auf die in Kapitel 2.2.2. erläuterten Punkte der PSI-Theorie (Storch et al., 2022). Die Differenzierung zwischen zwei Systemen, die im ZRM „der Verstand“ und „das Unbewusste“ genannt werden, ist dabei entscheidend. Die Bedeutung des Unbewussten für Entscheidungsprozesse und zielgerichtetes Handeln wurde bereits von mehreren Autor\*innen aufgegriffen und begründet (z.B. Kahnemann, 2012).

Der Rubikon dient dabei als Metapher für den Schritt von einem Motiv zur Bildung einer Intension (Storch et al., 2022). Das Überschreiten des „innerpsychischen Rubikon“ stehe demnach

für die Synchronisation unbewusster und bewusster Persönlichkeits-Systeme, wodurch sich eine starke intrinsische Motivation einstelle.

Dafür werden verschiedene Methoden angewendet und mehrere Feedbackschleifen durchlaufen. Zunächst erfolgt im ersten Schritt des Trainings die Auswahl eines Bildes aus einer Bildkartei<sup>7</sup>, welches der ersten Ressourcenaktivierung dienen soll. Mit Hilfe der Methoden „Ideenkorb“ und „Affektbilanz“ wird daraus Schritt für Schritt ein Motto-Ziel gebildet.

Der „Ideenkorb“ ist ein Gruppenverfahren und dient der Exploration des Unbewussten mit Hilfe positiver Assoziationen anderer Personen zum Bild. Die „Affektbilanz“ dient der Bewertung der im „Ideenkorb“ geäußerten Assoziationen anhand von zwei visuellen Analogskalen, eine für als angenehm empfundenen Affekt und eine für als unangenehm empfundenen Affekt.

Mit Assoziationen aus dem Ideenkorb, die möglichst keinen unangenehmen Affekt und möglichst starken angenehmen Affekt erzeugen, wird jeweils weitergearbeitet. In mehreren Arbeitsschritten und Reflexionsschleifen in Einzelarbeit und in der Gruppe sollen so die verschiedenen Persönlichkeits-Systeme abwechselnd aktiviert werden und ein Motto-Ziel gebildet werden. „Die Motto-Ziele des ZRM sind eine Methode, welche durch die Synchronisation von Verstand und Unbewusstem die gesunde Form der Selbststeuerung – die Selbstregulation – erzeugen und unterstützen“ (Weber & Storch, 2019, S. 245).

Nach der Bildung des Motto-Ziels werden im ZRM-Training weitere Schritte durchlaufen, um Ressourcen zu aktivieren und den Transfer des Motto-Ziels in den Alltag durch gezielte Handlungsplanung zu sichern. Diese Schritte sind jedoch für die vorliegende Arbeit nicht relevant und werden daher nicht genauer erläutert.

Eine detaillierte Beschreibung des gesamten ZRM-Trainings findet sich für das Gruppentraining bei Storch et al. (2022) und für das Coaching von Einzelpersonen bei Meier et al. (2021).

### **2.3.2. Motto-Ziele und Stress**

Es gibt verschiedene Arten, Ziele zu formulieren (Storch et al., 2022). Neben der situationspezifischen oder situationsübergreifenden Formulierung (z.B. „Ich möchte bei der nächsten mündlichen Prüfung gelassen bleiben.“ vs. „Ich möchte mein Leben insgesamt gelassener angehen.“), können Ziele auf der Verhaltensebene oder auf der Haltungsebene formuliert sein.

---

<sup>7</sup> Die ZRM-Bildkartei enthält vielfältige Bilder, die angenehme Emotionen und Assoziationen hervorrufen sollen (Krause & Storch, 2016).

Ziele auf der Verhaltensebene beschreiben ein angestrebtes konkretes Verhalten, z.B. „Ich lerne von Montag bis Freitag jeden Abend eine halbe Stunde für die Klausur“. Ziele auf der Haltungsebene beschreiben eine angestrebte innere Haltung bzw. Verfassung, z.B. „Ich bin frisch und frei“. Aus dieser Haltung können zwar konkrete Verhaltensweisen abgeleitet werden, diese werden jedoch bei der Zielformulierung noch nicht thematisiert.

Motto-Ziele sind metaphorisch formulierte Haltungsziele. Sie werden im Präsens und als Annäherungsziele formuliert, sollen vollständig unter der eigenen Kontrolle stehen und mit einer stark positiven Affektbilanz bewertet werden. Beispielhafte Motto-Ziele lauten etwa: „Wohlig, frisch und sicher teile ich meine Freude“ oder „Ich surfe auf der Welle des Alltags“. Motto-Ziele stellen damit einen Gegenentwurf zur Zielsetzungstheorie von Locke und Latham (1990) dar, nach der Ziele möglichst spezifisch formuliert werden sollen.

Storch (2009) begründet die Arbeit mit Motto-Zielen mit der PSI-Theorie. Demnach aktivieren konkrete und insbesondere konkrete und schwierige Ziele das IG, welches positiven Affekt dämpft bzw. herabsetzt (Kuhl, 2001). Um jedoch „über den Rubikon zu kommen“, wird positiver Affekt benötigt, der durch die Aktivierung des EG hervorgerufen wird, welches das Unbewusste repräsentiert. Dementsprechend seien spezifische Ziele nur dann sinnvoll, wenn bereits eine Zielbindung vorhanden sei (Storch, 2009, Storch et al., 2022). Um jedoch Zielbindung und intrinsische Motivation herzustellen, seien Motto-Ziele geeigneter (Weber, 2013).

Das Bilden eines persönlichen Motto-Ziels stellt eine Kernkomponente des ZRM-Trainings dar. Im Kontext von Stress konnten Storch et al. (2007) Hinweise für die Reduzierung der Stressreaktion im Zusammenhang mit dem ZRM-Training liefern. 54 gesunde erwachsene Männer wurden randomisiert in zwei Gruppen eingeteilt und Speichelproben vor, während und nach der Durchführung eines standardisierten psychosozialen Stresstests entnommen. Der Test wurde durchgeführt, 3 Monate nachdem die Treatment-Gruppe ein ZRM-Training durchlaufen hatte. Im Gegensatz zur Kontrollgruppe zeigte die Treatment-Gruppe signifikant geringere Cortisol-Werte. Die Autor\*innen schließen daraus, dass das ZRM-Training geeignet ist, um die endokrine Stressreaktion auf Belastungen effektiv zu reduzieren.

Storch und Olbrich (2011) führten im Rahmen des Präventionsprogramms „Gesundheitsförderung und Selbstregulation durch individuelle Zielanalyse“ eine naturalistische Studie mit mehreren Interventionsgruppen<sup>8</sup> durch, die ein ZRM-Training erhielten. Die Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass durch das ZRM-Training unter anderem eine Verbesserung der Stressbewältigung erreicht werden kann. Storch & Olbrich betonen die hohe Motivation, Selbstwirksamkeitserwartung und Handlungsorientierung, verringerte negative Affekte und die Steigerung

---

<sup>8</sup> Insgesamt 68 Personen bildeten die Treatment-Gruppe, während als Kontrollgruppe 68 psychosomatische Rehapatient\*innen der gleichen Klinik dienten (Fröhlich et al., 2012).

des bewussten gesundheitsförderlichen Verhaltens mit vermehrter Bewegungsaktivität und verbesserter Stressbewältigung der Teilnehmenden, im Vergleich zur Kontrollgruppe. Sie schließen auf sehr gute Effekte für die Gesundheitsförderung und Gesunderhaltung erwerbstätiger Erwachsener. Jedoch lässt sich vermuten, dass die Wechselwirkungen aus dem ZRM-Training und den anderen eingesetzten Interventionsmethoden (Bewegungstherapie und progressive Muskelrelaxation) maßgeblich zum Erfolg des Programms beigetragen haben.

Weber (2013) untersuchte in einer kontrolliert randomisierten Studie den Effekt von Motto-Zielen unabhängig vom Gesamt-ZRM-Training und im Vergleich zu spezifischen Zielen. Die Ergebnisse zeigen, dass das Bilden eines Motto-Ziels unter anderem die in Kapitel 2.2.2. erläuterte selbstgesteuerte Emotionsregulation verbessert, sowie die wahrgenommene Stressbelastung im Kontext von selbstgewählten unangenehmen Pflichten verringert. Eine Leistungssteigerung konnte hingegen nicht festgestellt werden.

Auch die Ergebnisse einer aktuellen Experimentalstudie von Fischer et al. (2024) geben Hinweise für die Verbesserung der selbstgesteuerten Emotionsregulation durch das Bilden eines persönlichen Motto-Ziels anhand einer Stichprobe von 66 Erwachsenen in Deutschland (die meisten davon Studierende).

Als zeit- und kostenökonomische Alternative zum ZRM-Gesamttraining oder einem Motto-Ziel Coaching, kann ein Motto-Ziel auch in einer Kurzintervention mit Hilfe des ZRM-Onlinetools gebildet werden (Dyllick, 2018).

### **2.3.3. Das Motto-Ziel-Online-Training**

Das ZRM-Onlinetool beinhaltet eine ca. 15-minütige Intervention, die ohne Trainer\*in oder Coach durchgeführt werden kann (Dyllick, 2018). Es ist kostenfrei auf Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch verfügbar und kann unter dem Link <https://ismz.ch/zrm-online-tool/> abgerufen werden (ISMZ GmbH, o.D.). Es wurde von erfahrenen ZRM-Trainer\*innen in enger Zusammenarbeit mit den Entwickler\*innen des ZRM entwickelt (Dyllick, 2018).

Zunächst kann die teilnehmende Person angeben, ob sie mit einem bestimmten persönlichen Thema in das Training kommt, oder nicht. Die Varianten „themenspezifisch“ oder „offen“ unterscheiden sich jedoch nur gering voneinander. Analog zum ZRM-Training wird dann ein Bild aus einer Onlinevariante der ZRM-Bildkartei ausgewählt. Anschließend wird automatisch ein Ideenkorb zum Bild generiert, aus dem die Person angeleitet wird, in zwei Schritten positive Assoziationen auszuwählen. Abschließend wird daraus ein Basis-Motto-Ziel gebildet.

Es handelt sich dabei um die Basisvariante eines Motto-Ziels, da der Motto-Ziel-Bildungsprozess im Vergleich zum Training oder Coaching stark verkürzt wurde (Dyllick, 2018). Somit bleiben beim Basis-Motto-Ziel nur noch die Kernelemente erhalten.

Rohe et al., (2016) untersuchten die Wirkung von mit dem Onlinetool gebildeten Motto-Zielen im Kontext komplexen Problemlösens. In einer randomisierten Experimentalstudie wurden 123 Versuchspersonen in drei Gruppen aufgeteilt und bildeten entweder ein Motto-Ziel, ein Lernziel, oder ein Leistungsziel. Anschließend führten sie eine standardisierte komplexe Problemlöse-Aufgabe durch. Vor der Intervention, nach der Zielbildung und nach der Aufgabe wurde jeweils positiver und negativer Affekt erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass mit Hilfe des Onlinetools gebildete Motto-Ziele, im Vergleich zu den anderen beiden Zielsetzungstechniken, zu gleichen Leistungen und zusätzlich zu gesteigerten positiven Emotionen führen.

Dyllick et al. (2021) untersuchten Motto-Ziele, die mit dem Onlinetool gebildet wurden, im Kontext von als unangenehm aber persönlich wichtig empfundenen Pflichten in zwei kontrolliert randomisierten experimentellen Studien. Die Ergebnisse der beiden deutschen Studierendenstichproben mit  $N = 123$  und  $N = 131$  liefern Hinweise dafür, dass online gebildete Motto-Ziele zu einem erhöhten Autonomieerleben, gesteigerter Vitalität und gesteigerten positiven Emotionen führen. Die Autor\*innen schließen daraus unter anderem auch auf mögliche positive Effekte auf Stressbewältigungskompetenzen und mentale Gesundheit.

Verglichen mit einer Placebo-Kontrollgruppe konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass die Effekte des Motto-Ziel-Online-Trainings Bestand hatten und somit nicht auf generelle Erwartungseffekte zurückzuführen waren.

Dyllick (2018) stellt einige Vor- und Nachteile des Motto-Ziel-Online-Trainings dar. Einerseits wird durch die standardisierte Durchführung eine hohe Objektivität gewährleistet. Andererseits seien aufgrund des stark verkürzten Prozesses, Motto-Ziele, die in einem Training oder Coaching gebildet wurden, vermutlich effektiver in ihrer Wirkung. Zudem setzt die Arbeit mit dem Onlinetool eine Offenheit für die Methode voraus, sowie die grundlegende Fähigkeit, eigene Emotionen wahrzunehmen.

Ergänzend muss außerdem angemerkt werden, dass Motto-Ziele laut Storch et al., (2022) nur dann langfristig wirksam werden, wenn sie in den Alltag der Person integriert werden, unabhängig davon, ob sie in einem Training, Coaching, oder Online gebildet wurden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl das ZRM-Gesamttraining als auch das Motto-Ziel-Gruppentraining, sowie das Motto-Ziel-Online-Training positive Effekte auf die Selbstregulationskompetenzen zu haben scheint. Es stellt sich die Frage, ob das Motto-Ziel-

Online-Training ähnliche Effekte erzielen kann, wie das ZRM-Gesamttraining, besonders im Hinblick auf das Stresserleben. Die vorliegende Untersuchung soll Aufschluss darüber geben.

### 3. Fragestellung und Hypothesen

In Kapitel 2.2.3. wurden Überschneidungen der Konstrukte Coping und Emotionsregulation festgestellt (Trudel-Fitzgerald et al., 2023). Es ergibt sich die Frage, wie die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Emotionsregulation als zentrale Komponente der Selbstregulation und Stresserleben zusammenhängen.

Außerdem werfen die in Kapitel 2.3.2 und 2.3.3. erläuterten Forschungsergebnisse zu Motto-Ziel-Interventionen die Frage auf, welche Effekte ein Motto-Ziel-Online-Training auf diese beiden Variablen im Kontext eines berufsbegleitenden Studiums hat.

Stresserleben wird über Selbstberichte operationalisiert (Cohen et al., 1983) und die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Emotionsregulation über Handlungsorientierung (Kuhl & Beckmann, 1994). Übertragen auf die Zielgruppe dieser Arbeit lässt sich die folgende zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit formulieren:

*Welche Veränderungen zeigen sich nach einem Motto-Ziel-Online-Training bei berufsbegleitend Studierenden in der Handlungsorientierung und dem subjektiven Stresserleben und welchen Zusammenhang gibt es bei berufsbegleitend Studierenden in der Fähigkeit zur selbstgesteuerten Emotionsregulation und ihrem Stresserleben?*

Die Befunde aus der in Kapitel 2.1.3. aufgeführten Erhebung über die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit zeigen, dass berufsbegleitend Studierende in hohem Maße über Probleme mit der Vereinbarkeit von Arbeit und Studium berichten (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023). Diese Ergebnisse liefern eine mögliche Erklärung für das von Gaedke et al. (2011) gezeigte höhere Stresserleben von berufsbegleitend Studierenden im Vergleich zu „klassischen“ Vollzeitstudierenden.

Auffällig ist dabei, dass sich nicht nur weibliche Studierende stärker belastet fühlen als männliche, sondern dass Präsenzstudierende über ein höheres Stresserleben berichten als Fernstudierende (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Die Autor\*innen vermuten einen Zusammenhang mit den zahlreichen durch die Corona-Pandemie bedingten Umstellungen und Einschränkungen des Präsenzstudienbetriebs (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023). Die Befunde von Nickel et al. (2019) deuten jedoch darauf hin, dass die Unterschiede auch schon vor der Corona-Pandemie bestanden.

Diese Ergebnisse decken sich mit den Befunden von Nickel et al. (2019), die zeigen konnten, dass Präsenzstudierende beispielsweise mehr Zeit für Lehrveranstaltungen aufwenden und die zeitliche Belastung durch Lehrveranstaltungen im Vergleich zu Fernstudierenden als „zu hoch“ einschätzen. Außerdem gibt diese Studie Hinweise darauf, dass berufsbegleitend Studierende die Belastung durch ihre Erwerbstätigkeit insgesamt als zu hoch ansehen.

Insgesamt kann die aktuelle Studienlage zu der speziellen Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden als unzureichend angesehen werden. Insbesondere eine genaue Differenzierung zwischen berufsbegleitend Studierenden im Präsenzstudium und im Fernstudium wurde bisher kaum vorgenommen. Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten.

Aus den hier und in Kapitel 2.1.3. erläuterten Forschungsergebnissen lassen sich die folgenden Hypothesen formulieren:

*H1: Frauen erleben im berufsbegleitenden Studium signifikant mehr Stress als Männer.*

*H2: Studierende im berufsbegleitenden Präsenzstudium erleben signifikant mehr Stress als Studierende im berufsbegleitenden Fernstudium.*

*H3: Berufsbegleitend Studierende erleben signifikant mehr Stress, je mehr Stunden sie wöchentlich für ihre Erwerbsarbeit aufbringen.*

In Kapitel 2.2.2. wurde erläutert, dass Handlungsorientierung die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Emotionsregulation widerspiegelt und daher als Indikator für Selbstregulation dienen kann (Kuhl, 2001, Kuhl 2018).

Aus den in Kapitel 2.2.3. beschriebenen Erkenntnissen von Koole et al. (2023) lässt sich schließen, dass es für berufsbegleitend Studierende sinnvoll sein kann, Handlungsorientierung zu fördern, um gut mit ihren alltäglichen Anforderungen umgehen zu können. Allerdings gibt es noch keine Untersuchungen zum Zusammenhang von Selbstregulationskompetenzen und Stresserleben bei dieser speziellen Zielgruppe. Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, diese Lücke zu schließen.

Anhand der beschriebenen Forschungsergebnisse lässt sich die folgende Hypothese und zwei Unterhypothesen formulieren:

*H4: Je höher die Handlungsorientierung bei berufsbegleitend Studierenden ausgeprägt ist, desto signifikant niedriger ist ihr Stresserleben.*

*H4a: Je höher die prospektive Handlungsorientierung bei berufsbegleitend Studierenden ausgeprägt ist, desto signifikant niedriger ist ihr Stresserleben.*

*H4b: Je höher die Handlungsorientierung nach Misserfolg bei berufsbegleitend Studierenden ausgeprägt ist, desto signifikant niedriger ist ihr Stresserleben.*

Die in Kapitel 2.1.2. erläuterten Erkenntnisse aus dem transaktionalen Stressmodell und dem Anforderungs-Ressourcen-Modell lassen außerdem die folgenden Vermutungen zu:

*H5: Hohe Werte in der Handlungsorientierung sagen bei berufsbegleitend Studierenden signifikant niedrige Werte im Stresserleben voraus.*

*H5a: Hohe Werte in der Handlungsorientierung nach Misserfolg sagen bei berufsbegleitend Studierenden signifikant niedrigere Werte im Stresserleben voraus.*

*H5b: Hohe Werte in der prospektiven Handlungsorientierung sagen bei berufsbegleitend Studierenden signifikant niedrigere Werte im Stresserleben voraus.*

Weiter soll untersucht werden, welche Rolle die selbstgesteuerte Emotionsregulation genau beim Erleben von Stress spielt. Versteht man Stress als einen individuellen Interpretationsvorgang zwischen der Stressbelastung und den zur Verfügung stehenden internen und externen Ressourcen eines Individuums, lässt sich vermuten, dass die selbstgesteuerte Emotionsregulation einen Teil des Effekts von Stressbelastung auf Stresserleben vermittelt. Daher wird die folgende Hypothese und zwei Unterhypothesen formuliert:

*H6: Handlungsorientierung hat einen mediierenden Effekt zwischen Stressbelastungen und Stresserleben bei berufsbegleitend Studierenden.*

*H6a: Handlungsorientierung nach Misserfolg hat einen mediierenden Effekt zwischen Stressbelastungen und Stresserleben bei berufsbegleitend Studierenden.*

*H6b: Prospektive Handlungsorientierung hat einen mediierenden Effekt zwischen Stressbelastungen und Stresserleben bei berufsbegleitend Studierenden.*

In Kapitel 2.3.2 und 2.3.3. wurden Forschungsergebnisse zu Motto-Ziel-Interventionen dargestellt. Es gibt demnach Hinweise dafür, dass sich das Bilden eines persönlichen Motto-Ziels sowohl positiv auf die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Emotionsregulation auswirken kann als auch zur Verringerung von Stresserleben beitragen kann.

Speziell für das Motto-Ziel-Online-Training gibt es noch keine Untersuchung, die beide Konstrukte betrachtet. Dennoch lässt sich auf Grundlage von Storch et al. (2007) und Weber (2013) vermuten, dass ähnliche, wenn auch schwächere Effekte erzielt werden können, wie mit dem Motto-Ziel-Gruppentraining. Daher werden abschließend die folgenden Hypothesen formuliert:

*H7: Nach einem Motto-Ziel-Online-Training ist das Stresserleben bei berufsbegleitend Studierenden signifikant niedriger als vor dem Training.*

*H8: Nach einem Motto-Ziel-Online-Training ist die Handlungsorientierung bei berufsbegleitend Studierenden signifikant höher als vor dem Training.*

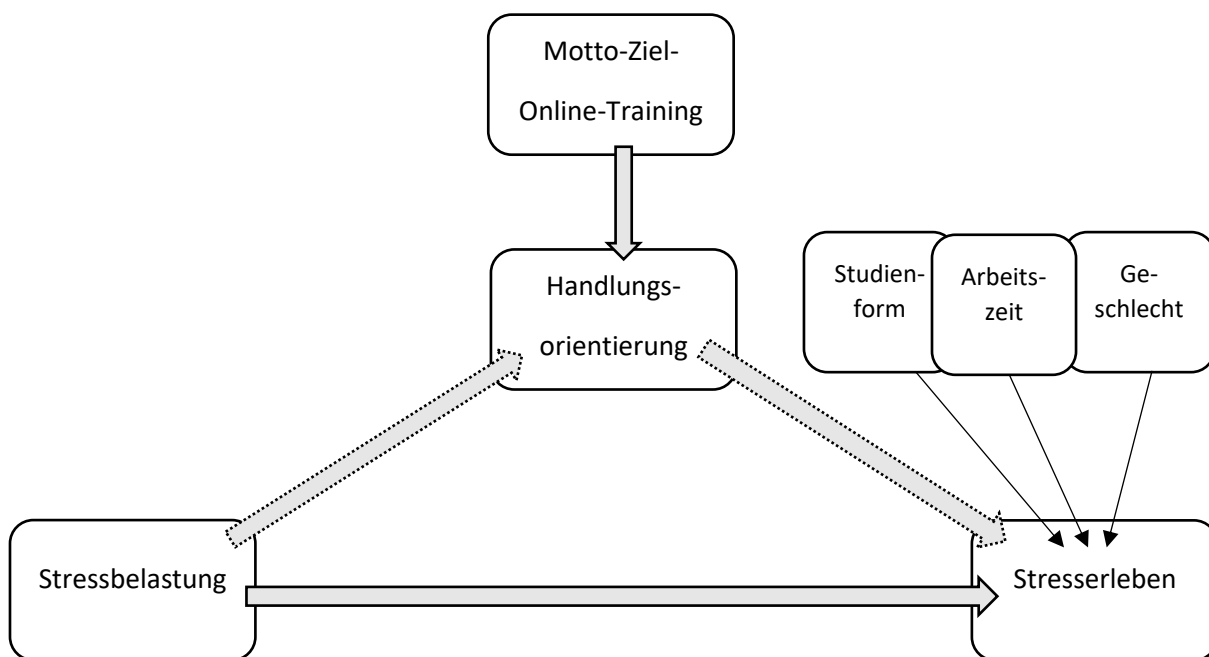
*H8a: Nach einem Motto-Ziel-Online-Training ist die Handlungsorientierung nach Misserfolg bei berufsbegleitend Studierenden signifikant höher als vor dem Training.*

*H8b: Nach einem Motto-Ziel-Online-Training ist die prospektive Handlungsorientierung bei berufsbegleitend Studierenden signifikant höher als vor dem Training.*

Abbildung 4 fasst die zentralen Hypothesen, bezogen auf die Forschungsfrage zusammen.

#### Abbildung 4

*Zusammenfassung der zentralen Hypothesen (eigene Darstellung)*



## 4. Methodik

### 4.1. Untersuchungsdesign und Vorgehen

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine quantitative Erhebung mit einem Prä-Post-Design (Döring, 2023b). Es wurde eine einzelne Stichprobe untersucht.

Vor dem Beginn der Untersuchung wurde ein Ethikantrag bei der Ethikberatung der DIPLOMA Hochschule eingereicht. Dieser wurde am 11.01.2024 angenommen. Der positive Bescheid findet sich im Anhang 1.

Die Daten der ersten Welle wurden anhand einer Onlinebefragung im Zeitraum von 01.02.2024 bis 29.02.2024 erhoben. Die Befragung war in diesem Zeitraum über die Plattform SoSci Survey ([www.soscisurvey.de](http://www.soscisurvey.de)) zugänglich.

Die Befragung wurde am 01.02.2024 über das Umfrage-Tool der DIPLOMA Hochschule und über den E-Mail-Verteiler der Stipendiat\*innen der Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung an potenzielle Proband\*innen gesendet. Studierende konnten über einen Link direkt auf die erste Seite des Fragebogens zugreifen, die eine umfassende Aufklärung enthielt.

Außerdem wurde die Befragung über das Onlinetool SurveyCircle ([www.surveycircle.com/de/](http://www.surveycircle.com/de/)), in der Facebook-Gruppe „Psychologische Studien für alle“ und in den LinkedIn Gruppen „ArbeiterKind.de“ und „Umfrageteilnehmer finden“<sup>10</sup> platziert. Von dort konnten potenzielle Teilnehmende über den Link oder einen QR-Code auf die Befragung zugreifen.

Als Incentives wurde den Proband\*innen wahlweise die kostenfreie Teilnahme an einem 60-minütigen Onlinekurs zum Thema Achtsamkeit oder ein 60-minütiges Online-Gruppen-coaching zur Weiterarbeit mit dem persönlichen Motto-Ziel angeboten. Beide „Dankeschön-Kurse“ wurden von der Autorin dieser Arbeit selbst geleitet. Der E-Mail-Text zur Gewinnung von Studienteilnehmenden, sowie die Social-Media-Grafik findet sich in Anhang 2.

Döring (2023a) erläutert ethische Richtlinien in Bezug auf den Umgang mit Versuchspersonen. Um diese zu erfüllen, wurden die Proband\*innen auf den ersten Seiten des Fragebogens über den Zweck und das Ziel der Untersuchung, die voraussichtliche Dauer der Befragung und relevante Aspekte zur Freiwilligkeit der Teilnahme, Anonymität und zum Datenschutz informiert. Außerdem wurde eine Kontaktperson inklusive E-Mail-Adresse angegeben, an die man sich bei Fragen wenden konnte und es wurde auf das Recht verwiesen, die Teilnahme jederzeit zu beenden. Zudem wurde auf der letzten Seite des Fragebogens noch einmal die E-Mail-

---

<sup>10</sup> Diese Gruppe steht in direktem Zusammenhang mit der Plattform SurveyCircle.

Adresse der Kontaktperson angegeben, sowie auf die Telefonseelsorge verwiesen, an die man sich bei psychosozialen Belastungen wenden kann.

Die erste Erhebung enthielt die Fragebögen (siehe Kapitel 4.3.), sowie das Motto-Ziel-Online-Training. Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurde eine Pseudonymisierung durchgeführt (DSGVO, 2016, Artikel 4, Absatz 5). Es handelt sich dabei um ein Verfahren zur „Verarbeitung personenbezogener Daten in einer Weise, dass die personenbezogenen Daten ohne Hinzuziehung zusätzlicher Informationen nicht mehr einer spezifischen betroffenen Person zugeordnet werden können“ (ebd.). Für die Pseudonymisierung erstellte jede Versuchsperson zu Beginn einen individuellen Code (Watteler & Ebel, 2019).

Die Teilnehmenden wurden am Ende der Intervention dazu aufgefordert, sich ihr Motto-Ziel zu notieren oder auszudrucken und es so zu platzieren, dass sie es täglich sehen können. Für die Zusendung des Fragebogens für die zweite Erhebung wurden die Proband\*innen gebeten, freiwillig ihre E-Mail-Adresse anzugeben. Diese wurden getrennt von den übrigen Daten aufbewahrt.

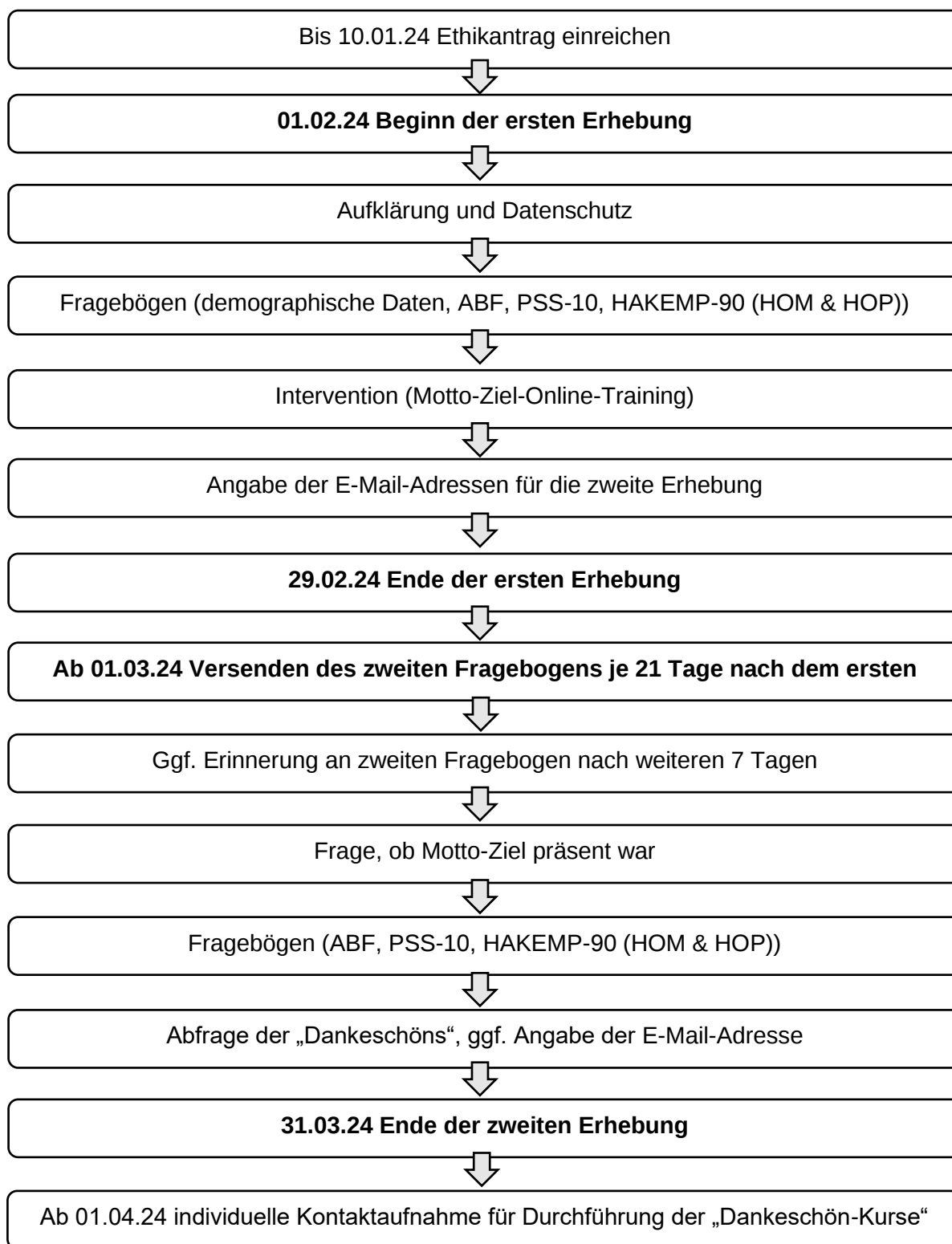
Die Daten der zweiten Welle wurden vom 01.03.2024 bis 31.03.2024 erhoben, ebenfalls über SoSci Survey. Jeder Versuchsperson wurde 21 Tage, nachdem sie die erste Erhebung beendet hatte, ein personalisierter Link per E-Mail gesendet, über den sie Zugriff auf die zweite Erhebung hatte. Teilnehmenden, die innerhalb von einer Woche nicht an der zweiten Erhebung teilnahmen, wurde die Mail nach 7 Tagen einmalig erneut gesendet. Datensätze, die nach dem 31.03.2024 eingingen, wurden nicht mehr für Datenauswertung berücksichtigt. Der E-Mail-Text für die zweite Erhebung findet sich in Anhang 3.

Zu Beginn wurde zunächst das persönliche Pseudonym abgefragt, um die Daten der ersten und zweiten Erhebung zuordnen zu können. Außerdem wurde abgefragt, ob das Motto-Ziel über die drei Wochen präsent für die Versuchsperson war. Es folgten erneut die Fragebögen, sowie die freiwillige Auswahl eines der angebotenen Incentives.

Für die Organisation und Durchführung der „Dankeschön-Kurse“ wurden die entsprechenden Teilnehmenden nach Ende der zweiten Erhebung erneut einmalig per E-Mail kontaktiert. Eine Übersicht der Texte zur Einführung und zum Datenschutz findet sich für die erste und zweite Erhebung in Anhang 4. Abbildung 5 gibt eine Übersicht über den gesamten Studienverlauf.

## Abbildung 5

*Studienverlauf (eigene Darstellung)*



## 4.2. Stichprobenbeschreibung

Vor dem Beginn der Untersuchung wurden Poweranalysen zur Bestimmung der Zielstichprobengröße mit Hilfe von G\*Power Version 3.1 durchgeführt (Faul et al., 2007, Faul et al., 2009). Die Poweranalyse für die t-Tests zur Erfassung der Mittelwertsunterschiede vor und nach der Intervention ergab, dass eine Stichprobengröße von  $N = 70$  eine ausreichende Power ( $1-\beta = .95$ ) bieten würde, um einen kleinen bis mittleren Effekt zu erfassen ( $d_z = .4$ ,  $\alpha = .05$ ). Für die Erfassung eines kleinen Effekts ( $f^2 = .02$ ,  $\alpha = .05$ ) bei der Berechnung von multiplen linearen Regressionsmodellen würde eine Stichprobengröße von  $N = 311$  benötigt werden, um eine ausreichende Power ( $1-\beta = .80$ ) zu erhalten. Ein detailliertes Protokoll der Poweranalyse mittels G\*Power ist in Anhang 5 zu finden.

Im oben genannten Zeitraum griffen 152 Personen auf den Fragebogen zu. 28 davon brachen die Untersuchung bereits auf den ersten Seiten ab. Diese dienten der Aufklärung (siehe Anhang 4) und enthielten eine Filterfrage (siehe Anhang 6), die Personen von der Studie ausschloss, die sich aktuell nicht in einem berufsbegleitenden Studium befanden. 39 weitere Personen brachen die Befragung an unterschiedlichen Stellen ab, so dass ihre Datensätze von der Analyse ausgeschlossen wurden. So umfasste die untersuchte Stichprobe der ersten Welle insgesamt 85 Personen, deren Datensätze vollständig verwendet werden konnten. Die soziodemografischen Unterschiede zwischen der Stichprobe und der Dropout-Gruppe sind in Kapitel 5.2. dargestellt.

Bei allen Proband\*innen der Stichprobe handelt es sich um berufsbegleitend Studierende an deutschsprachigen Hochschulen. Zum Erhebungszeitpunkt waren sie zwischen 21 und 57 Jahren alt ( $M = 36.40$ ;  $SD = 9.60$ ). 75,29 % der Stichprobe waren weiblich ( $n = 64$ ), 22,35 % männlich ( $n = 19$ ) und 2,35 % gaben ihre Geschlechtsidentität als divers an ( $n = 2$ ). 83,53 % der Stichprobe befanden sich zum Erhebungszeitpunkt in einem berufsbegleitenden Fernstudium ( $n = 71$ ) und 16,47 % in einem berufsbegleitenden Präsenzstudium ( $n = 14$ )<sup>11</sup>.

Alle 85 Versuchspersonen der ersten Welle wurden wie oben beschrieben dazu aufgefordert, an der zweiten Befragung teilzunehmen. Die Stichprobengröße der zweiten Welle beträgt  $N = 44$ , wobei alle Personen, die auf den zweiten Fragebogen zugriffen, diesen auch vollständig ausfüllten. 30 Frauen (68,18 %), 12 Männer (27,27 %) und 2 Personen mit diverser Geschlechtsidentität (4,54 %) nahmen am zweiten Teil der Untersuchung teil. Der Mittelwert des Alters beträgt 37.27 ( $SD = 9.84$ ). 37 Personen im berufsbegleitenden Onlinestudium (84,09 %) und 7 Personen im berufsbegleitenden Präsenzstudium (15,91 %) nahmen an der zweiten Befragung teil.

---

<sup>11</sup> Die Proband\*innen gaben an, ob ihr Studium hauptsächlich online oder hauptsächlich in Präsenz stattfindet. Nach Mischformen wurde nicht gefragt.

### 4.3. Messinstrumente

Für die Erhebung der demographischen Daten der Versuchspersonen wurden vier Fragen zu Alter (in Jahren, freie Eingabe), Geschlechtsidentität (weiblich, männlich, divers, keine Angabe), Erwerbsarbeitsstunden pro Woche (freie Eingabe) und Studienform (hauptsächlich online, hauptsächlich Präsenz) gestellt (siehe Anhang 6).

Zur Erfassung der Stressbelastung wurde der *Alltagsbelastungsfragebogen (ABF)* von Traue et al. (2000) verwendet. Er stellt die deutschsprachige Version des *Daily Stress Inventory* von Brantley et al. (1987) dar. Der Fragebogen umfasst 58 Items, die potenzielle Stressoren im Alltag erfassen, sowie 2 Leerkategorien für nicht mit den Items erfasste Ereignisse (siehe Anhang 7). Die Beantwortung erfolgt auf einer 8-stufigen Skala von 0 „Das Ereignis ist nicht aufgetreten“ bis 7 „Das Ereignis war unerträglich“.

Aus dem *ABF* können 3 Scores berechnet werden. Die Frequenz gibt die Menge der aufgetretenen potenziell belastenden Ereignisse an, unabhängig davon, wie belastend diese empfunden wurden. Die Summe erfasst die gesamte subjektiv empfundene Belastung und Summe/ Frequenz ergibt die durchschnittliche Belastung, mit der die einzelnen Ereignisse bewertet wurden. Für die vorliegende Untersuchung wurde lediglich die Frequenz verwendet, um ein möglichst objektives Maß für die Variable Stressbelastung zu erhalten.

Traue et al. (2000) zeigten an einer nichtklinischen Stichprobe ( $N = 115$ ), sowie an einer klinischen Stichprobe ( $N = 451$ ) interne Konsistenzen für die Frequenz zwischen .94 (nichtklinische Stichprobe) und .98 (klinische Stichprobe). Die Autoren berichten zudem von mäßiger Retest-Reliabilität und schließen daraus auf genügend Sensibilität des Messinstruments für Tagesschwankungen. Die Mittelwerte der nichtklinischen Stichprobe wurden mit den Werten der amerikanischen Originalpublikation von Brantley et al. (1987) verglichen. Der Mittelwert für die Frequenz beträgt bei der deutschen Stichprobe 14.18 und bei der amerikanischen Stichprobe 17.28. Bei der klinischen Stichprobe ergab sich ein Mittelwert von 25.07 für die Frequenz (Traue et al., 2000). Darüber hinaus zeigen sich signifikante Korrelationen der Werte der klinischen Stichprobe mit Subskalen von Stressverarbeitung, etwa „Selbstbeschuldigung“, „Resignation“ und „soziale Abkapselung“. In der vorliegenden Untersuchung beträgt Cronbachs Alpha für die ABF-Skala .92, was die Zuverlässigkeit der Items bestätigt (Field, 2013).

Der *ABF* soll die Stressbelastung tagesaktuell erheben. Da jedoch von großen Tagesschwankungen auszugehen ist, wurde für die vorliegende Untersuchung der Zeitraum von einer Woche gewählt. Ziel dieser Veränderung war es, ein umfassenderes Bild über die Stressbelastung von berufsbegleitend Studierenden zu erhalten.

Für die Messung des Stresserlebens wurde die weit verbreitete *Perceived Stress Scale (PSS-10)*; Cohen et al., 1983) in der deutschen Übersetzung von Schneider et al. (2020) verwendet. Der Fragebogen umfasst 10 Items, die Gedanken und Emotionen des letzten Monats erfragen (siehe Anhang 8). Um den Zeitraum für die Erfassung von Stressbelastung und Stresserleben zu harmonisieren, wurde für die vorliegende Untersuchung ebenfalls der Zeitraum von einer Woche gewählt.

Die Beantwortung erfolgt auf einer 5-stufigen Likert Skala von 1 „nie“ bis 5 „sehr oft“. Die 6 Items der Skala „Hilflosigkeit“ sind positiv gepolt und die 4 Items der Skala „Selbstwirksamkeit“ negativ. Der Gesamtscore berechnet sich aus der Summe der Items der Skala „Hilflosigkeit“ und der Summe der invertierten Items der Skala „Selbstwirksamkeit“. Je höher der Gesamtscore ausfällt, desto höher ist das Stresslevel der Person.

Schneider et al. (2020) konnten an einer großen nichtklinischen ( $N = 1248$ ) sowie klinischen Stichprobe ( $N = 575$ ) die zweifaktorielle Struktur der deutschen Version des *PSS-10* bestätigen. Die interne Konsistenz beträgt .88 in der nichtklinischen und .89. in der klinischen Stichprobe. Zudem zeigten sich in der nichtklinischen Stichprobe signifikante Korrelationen mit selbstberichtetem Wohlbefinden, dem selbst eingeschätzten physischen Gesundheitszustand und psychischer Gesundheit. Der Mittelwert des Gesamtscores beträgt in der nichtklinischen Stichprobe 28.33 ( $SD = 6.97$ ) und in der klinischen Stichprobe 31.61 ( $SD = 7.17$ ).

Diese Ergebnisse bestätigen die Ergebnisse von Klein et al. (2016), die an einer repräsentativen deutschen Stichprobe eine interne Konsistenz von .84, sowie signifikante Korrelationen mit Depression, Angst, Erschöpfung, Prokrastination und Lebenszufriedenheit zeigen konnten. Cronbachs Alpha für die PSS-Skala beträgt in der vorliegenden Untersuchung .85, was die Zuverlässigkeit der Items bestätigt (Field, 2013).

Für die Messung selbstgesteuerter Emotionsregulation wurden die beiden Skalen HOM/LOM und HOP/LOP des *HAKEMP-90-Fragebogens (Fragebogen zur Handlungskontrolle nach Erfolg, Misserfolg, prospektiv)*; Kuhl & Beckmann, 1994) verwendet. Der Fragebogen erfasst die Handlungskontrolle in drei Skalen, wobei für die vorliegende Untersuchung nur die ersten beiden verwendet wurden. Da der *HAKEMP-90* nicht frei verfügbar ist, wurde er per Mail vom Autor Prof. Dr. Julius Kuhl angefordert und von ihm inklusive einer Kurzanleitung für das Forschungsprojekt freigegeben<sup>12</sup>.

Die Skalen HOM/LOM und HOP/LOP umfassen jeweils 12 Items, die Situationsbeschreibungen enthalten (siehe Anhang 9). Es gibt pro Item zwei Antwortmöglichkeiten (a und b), von

---

<sup>12</sup> J. Kuhl in einer persönlichen E-Mail vom 15.01.2024.

denen jeweils eine handlungsorientiertes und die andere lageorientiertes Verhalten beschreibt. Die HO- und LO- Items wurden jeweils gleichmäßig über die Antwortmöglichkeiten verteilt.

Die Testwerte für HOM/LOM und HOP/LOP berechnen sich jeweils aus der Summe der handlungsorientierten Antwortalternativen. Somit kann jeder der beiden Testwerte zwischen 0 und 12 liegen. Für die Skala HOM/LOM gilt eine Person ab einem Wert von 5 als handlungsorientiert und für die Skala HOP/LOP ab einem Wert von 6.

In einer Untersuchung zur Konstruktvalidität des *HAKEMP-90* konnten anhand einer Stichprobe von  $N = 945$  signifikante Zusammenhänge zu selbstregulatorischen und Selbstfokussierungsvariablen, sowie zu Arbeitseinstellung und Bewertung der eigenen Arbeitsleistung gezeigt werden (Dieffendorf et al., 2000). Koole et al. (2023) berichten für die Subskala HOP/LOP von internen Konsistenzen zwischen .60 und .80 über verschiedene Übersetzungen der Skala hinweg. In der vorliegenden Untersuchung beträgt Cronbachs Alpha für die HOM-Skala .73 und für die HOP-Skala .75, was für die Zuverlässigkeit der Items spricht (Field, 2013).

#### 4.4. Statistische Analyse

Zunächst wurden die Daten von SoSci Survey in das Programm IBM SPSS Statistics (Version 29.0) übertragen, um alle folgenden Berechnungen durchzuführen. Es erfolgte eine Umkodierung der invers codierten Items der PSS-10 Skala, sowie der HOM- und HOP-Skalen.

Für die deskriptive Datenanalyse der Welle 1 wurden Häufigkeiten für die Variablen Geschlechtsidentität und Studienform berechnet, sowie Mittelwerte, Standardabweichungen und jeweils Minimum und Maximum für die Variablen Alter, Erwerbsarbeitszeit, Stressbelastung, HOM, HOP und Stresserleben zum Messzeitpunkt t1 (Field, 2013).

Zudem wurden für die Dropout-Daten der ersten Erhebung die Häufigkeiten für die Variablen Geschlechtsidentität und Studienform, sowie Mittelwerte, Standardabweichungen und jeweils Minimum und Maximum für die Variablen Alter und Erwerbsarbeitszeit berechnet.

Anschließend wurden die Voraussetzungen für die Berechnung von Mittelwertsunterschieden, Korrelationen und multiplen linearen Regressionsmodellen überprüft:

Zur Prüfung auf Normalverteilung der metrischen Variablen wurden neben Kolmogorov-Smirnoff- und Shapiro-Wilk-Test, die Auswertung von Q-Q-Diagrammen sowie Histogrammen mit darüberliegender Normalverteilungskurve verwendet. Es war davon auszugehen, dass die Auswertung über graphische Darstellungen aussagekräftiger ist als die Signifikanztests, da

diese bei einer Stichprobengröße ab  $N > 50$  an Aussagekraft verlieren und eine Normalverteilung ablehnen, obwohl sie vorhanden ist (Field, 2013).

Die Prüfung von Varianzhomogenität erfolgte mittels Levene-Tests und die Überprüfung von Homoskedastizität mit Hilfe der Betrachtung von Streudiagrammen.

Für die Erfassung von Unterschieden zwischen der Stichprobe der ersten Welle und den Dropout-Daten, wurden Chi Quadrat-Tests für die Variablen Geschlecht und Studienform durchgeführt. Der Vergleich der Variablen Alter und Erwerbsarbeitszeit zwischen der Stichprobe der ersten Welle und den Dropout-Daten erfolgte mittels t-Tests.

Für die inferenzstatistische Datenauswertung der Welle 1 wurde ein t-Test für Mittelwertunterschiede im Stresserleben zwischen den beiden Studienformen durchgeführt (Field, 2013). Für Mittelwertunterschiede zwischen den drei Geschlechtergruppen wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt.

Anschließend wurden Korrelationen zwischen allen metrischen Variablen berechnet. Im Folgenden wurde zunächst ein multiples lineares Regressionsmodell mit Stressbelastung, HOM und HOP als Prädiktoren für Stresserleben berechnet. Aufgrund der Auswertung der Korrelationsanalyse wurde abschließend eine weitere multiple lineare Regression mit Stressbelastung, HOM, HOP und Alter als Prädiktoren für Stresserleben berechnet.

Des Weiteren wurden zwei Mediationsanalysen berechnet (Baron & Kenny, 1986, Field, 2013). Dafür wurde das SPSS Plugin PROCESS von Hayes (2022) verwendet. Die unabhängige Variable stellte jeweils die Stressbelastung dar, die abhängige Variable das Stresserleben und die Mediatorvariable HOM bzw. HOP.

Für die deskriptive Statistik der zweiten Welle wurden Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimum und Maximum für die Variablen Stressbelastung, Stresserleben, HOM und HOP zum Messzeitpunkt t2 berechnet (Field, 2013). Anschließend folgte eine einfaktorielle Varianzanalyse zum Vergleich der Mittelwerte der drei Gruppen „Motto-Ziel aufgeschrieben und präsent“, „Motto-Ziel aufgeschrieben, aber nicht präsent“ und „Motto-Ziel nicht aufgeschrieben und nicht präsent“ für die Variablen Stressbelastung, Stresserleben, HOM und HOP zum Zeitpunkt t2.

Auch für die Daten der zweiten Welle wurden Korrelationen zwischen allen metrischen Variablen berechnet, sowie multiple lineare Regressionsmodelle, zunächst mit Stressbelastung, Alter, HOM und HOP als Prädiktoren für Stresserleben, dann mit Alter, HOM, HOP und Arbeitszeit und folgend mit Alter, HOM und HOP als Prädiktoren für Stresserleben.

Im Folgenden wurden auch für die Welle 2 Daten Mediationsanalysen mit Stressbelastung als unabhängige Variable, Stresserleben als abhängige Variable und HOM bzw. HOP als Mediatorvariable berechnet.

Anschließend wurden die Mittelwerte der Variablen Stressbelastung, HOM, HOP und Stresserleben der Welle 1 und Welle 2 mittels t-Tests für abhängige Stichproben miteinander verglichen. Darüber hinaus wurden Change Scores für die Variablen HOM und HOP ermittelt (Cohen et al., 2003). Abschließend wurde zunächst eine einfache lineare Regressionsanalyse mit der Stressbelastung zum Zeitpunkt t1 als Prädiktorvariable für die Stressbelastung zum Zeitpunkt t2 berechnet und folgend nacheinander zwei multiple lineare Regressionsanalysen, in die jeweils HOM zum Zeitpunkt t1 und der Change Score von HOM bzw. HOP zum Zeitpunkt t1 und der Change Score von HOP als Prädiktorvariablen aufgenommen wurden.

## 5. Ergebnisse

### 5.1. Deskriptive Datenanalyse

Neben den in Kapitel 4.2. aufgeführten Ergebnissen hinsichtlich der Stichprobenbeschreibung durch soziodemographische Daten, ergibt sich für die erste Welle eine wöchentliche Erwerbsarbeitszeit zwischen 6 und 50 Stunden ( $M = 30.29$ ;  $SD = 10.60$ ). Für die zweite Welle ergibt sich ein Mittelwert für die wöchentlich Erwerbsarbeitszeit von 31.22 ( $SD = 11.02$ ).

Die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Stressbelastung, das Stresserleben, HOM und HOP zu den beiden Messzeitpunkten finden sich in Tabelle 1.

**Tabelle 1**

*Deskriptive Statistiken für Stressbelastung, Stresserleben, HOM und HOP (eigene Darstellung)*

| Variable | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|----------|----------|-----------|
| ABF t1   | 30.13    | 10.89     |
| PSS t1   | 28.07    | 6.73      |
| HOM t1   | 4.95     | 2.99      |
| HOP t1   | 5.44     | 2.99      |
| ABF t2   | 28.27    | 11.26     |
| PSS t2   | 25.39    | 6.88      |

|        |      |      |
|--------|------|------|
| HOM t2 | 5.21 | 3.01 |
| HOP t2 | 6.57 | 3.55 |

*Anmerkung.* ABF = Stressbelastung; PSS = Stresserleben; t1 = Messzeitpunkt 1 (vor der Intervention); t2 = Messzeitpunkt 2 (nach der Intervention); t1  $N = 85$ ; t2  $N = 44$

Die Versuchspersonen, die die erste Befragung abgebrochen haben, waren zwischen 21 und 46 Jahre alt ( $M = 32.2$ ;  $SD = 6.74$ ). 28 der 39 Personen sind weiblich (71,79 %) und 11 männlich (28,21 %). 35 befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung in einem berufsbegleitenden Onlinestudium (89,74 %) und 4 in einem berufsbegleitenden Präsenzstudium (10,26 %). Für die wöchentliche Erwerbsarbeitszeit ergibt sich ein Mittelwert von 31.09 ( $SD = 11.91$ ).

Die Korrelationsanalysen zwischen den Variablen Alter, Erwerbsarbeitszeit, HOM, HOP, Stressbelastung und Stresserleben ergaben mittlere signifikante Zusammenhänge zwischen Stressbelastung und Stresserleben ( $r = .32$ ;  $p = .003$ ), Stresserleben und HOM ( $r = -.41$ ;  $p < .001$ ), Stresserleben und HOP ( $r = -.43$ ;  $p < .001$ ), Stresserleben und Alter ( $r = -.38$ ;  $p < .001$ ), sowie HOM und HOP ( $r = .43$ ;  $p < .001$ ). Die vollständigen Ergebnisse der Korrelationsanalysen für Welle 1 sind in Tabelle 2 dargestellt.

**Tabelle 2**

*Ergebnisse der Korrelationsanalysen für Welle 1 zwischen den Variablen Alter, Erwerbsarbeitszeit, HOM, HOP, Stressbelastung und Stresserleben (eigene Darstellung)*

|                       | 1       | 2     | 3       | 4       | 5      | 6 |
|-----------------------|---------|-------|---------|---------|--------|---|
| <b>1. Alter</b>       |         |       |         |         |        |   |
| <b>2. Arbeitszeit</b> | .066    |       |         |         |        |   |
| <b>3. HOM</b>         | .002    | .183  |         |         |        |   |
| <b>4. HOP</b>         | .173    | .184  | .434**  |         |        |   |
| <b>5. ABF</b>         | -.121   | -.050 | -.170   | -.021   |        |   |
| <b>6. PSS</b>         | -.381** | -.100 | -.406** | -.431** | .316** |   |

*Anmerkung.* \* = Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant; \*\* = Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant; ABF = Stressbelastung; PSS = Stresserleben;  $N = 85$

Die Korrelation zwischen HOM und HOP ergab keine perfekte Multikollinearität, so dass auch diese Voraussetzung für die Berechnung einer multiplen linearen Regression als erfüllt angesehen werden konnte (Field, 2013).

Für die zweite Welle ergaben die Korrelationsanalysen zwischen den Variablen Alter, Erwerbsarbeitszeit, 2HOM, 2HOP, Stressbelastung und Stresserleben (jeweils zu Zeitpunkt t2) mittlere signifikante Zusammenhänge zwischen Arbeitszeit und Stresserleben ( $r = -.30$ ;  $p = .046$ ), Arbeitszeit und 2HOM ( $r = .46$ ;  $p = .002$ ), Alter und Stressbelastung ( $r = -.31$ ;  $p = .039$ ), Alter und Stresserleben ( $r = -.37$ ;  $p = .015$ ), Stresserleben und 2HOM ( $r = -.42$ ;  $p = .006$ ), sowie Stresserleben und 2HOP ( $r = -.45$ ;  $p = .002$ ). Die vollständigen Ergebnisse der Korrelationsanalysen für Welle 2 sind in Tabelle 3 dargestellt.

**Tabelle 3**

*Ergebnisse der Korrelationsanalysen für Welle 2 zwischen den Variablen Alter, Erwerbsarbeitszeit, HOM, HOP, Stressbelastung und Stresserleben (eigene Darstellung)*

|                       | 1      | 2      | 3       | 4       | 5    | 6 |
|-----------------------|--------|--------|---------|---------|------|---|
| <b>1. Alter</b>       |        |        |         |         |      |   |
| <b>2. Arbeitszeit</b> | .066   |        |         |         |      |   |
| <b>3. 2HOM</b>        | -.024  | .455** |         |         |      |   |
| <b>4. 2HOP</b>        | .207   | .142   | .264    |         |      |   |
| <b>5. 2ABF</b>        | -.131* | .012   | -.07    | .009    |      |   |
| <b>6. 2PSS</b>        | -.365* | -.302* | -.415** | -.453** | .281 |   |

*Anmerkung.* \* = Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant; \*\* = Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant; 2ABF = Stressbelastung; 2PS = Stresserleben;  $N = 44$

## 5.2. Inferenzstatistische Analysen

Der Chi Quadrat-Test zur Erfassung von Unterschieden in der Verteilung der Studienformen („hauptsächlich Online“ und „hauptsächlich in Präsenz“) zwischen der Stichprobe der ersten Welle und der Dropout-Gruppe ergab kein signifikantes Ergebnis ( $\chi^2(1) = .15$ ;  $p = .70$ ).

Der Chi Quadrat-Test zur Erfassung von Unterschieden in der Verteilung der Geschlechtergruppen („weiblich“, „männlich“, und „divers“) zwischen der Stichprobe der ersten Welle und der Dropout-Gruppe ergab ebenfalls keinen signifikanten Chi Quadrat-Wert ( $\chi^2(2) = .88$ ;  $p = .65$ ).

Bei der Überprüfung der metrischen Variablen auf Normalverteilung mittels der Auswertung von Q-Q-Diagrammen sowie Histogrammen mit darüberliegender Normalverteilungskurve, konnte über die graphische Betrachtung der einzelnen Variablen annähernde Normalverteilung festgestellt werden.

Die Prüfung von Varianzhomogenität mittels Levene-Tests und die Überprüfung von Homoskedastizität mit Hilfe der Betrachtung von Streudiagrammen ergaben, dass auch diese beiden Voraussetzungen als erfüllt angesehen werden konnten.

Der t-Test zur Berechnung von Mittelwertsunterschieden zwischen der Stichprobe der ersten Welle und der Dropout-Gruppe für die Variable Arbeitszeit zeigte keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ( $T(38) = -1.35$ ;  $p = .19$ ).

Der t-Test zur Berechnung von Mittelwertsunterschieden zwischen der Stichprobe der ersten Welle und der Dropout-Gruppe für die Variable Alter ergab ebenfalls keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ( $T(37) = 1.83$ ;  $p < .08$ ).

Der t-Test der Stichprobendaten der ersten Welle zum Vergleich der Gesamtmittelwerte der PSS-10 Skala zwischen den Studienformen der Gruppen „hauptsächlich online“ und „hauptsächlich in Präsenz“ ergab kein signifikantes Ergebnis ( $T(83) = -1.18$ ;  $p = .24$ ).

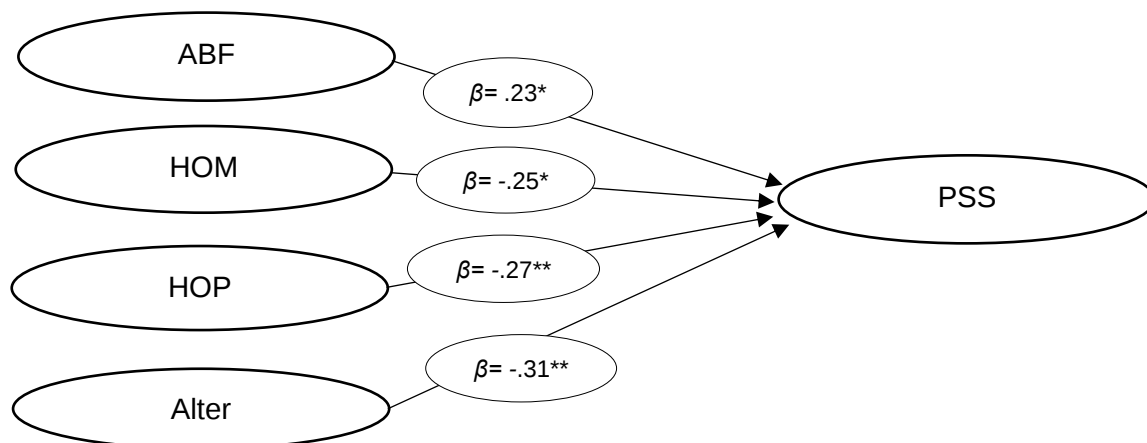
Der Vergleich der Gesamtmittelwerte der PSS-10 Skala zwischen den Geschlechtsidentitäten der Gruppen „männlich“, „weiblich“ und „divers“ mittels einfaktorieller Varianzanalyse ergab ebenfalls kein signifikantes Ergebnis ( $F(2, 82) = .88$ ;  $p = .42$ ).

Das Ergebnis der ersten durchgeführten multiplen linearen Regressionsanalyse zeigte eine signifikante Vorhersagekraft der Prädiktoren HOM und HOP für das Stresserleben.  $\beta$  beträgt für HOM  $-.27$  ( $T(2) = -2.51$ ;  $p = .014$ ) und für HOP  $-.31$  ( $T(2) = -2.91$ ;  $p = .005$ ). HOM und HOP erklärten einen signifikanten Anteil der Varianz des Stresserlebens mit einem korrigierten  $R^2$  von  $.23$  ( $F(2) = 12.97$ ;  $p < .001$ ).

Auf Grundlage der in Tabelle 1 dargestellten Korrelationen wurde anschließend ein zweites Regressionsmodell berechnet, welches eine signifikante Vorhersagekraft der Prädiktoren ABF, HOM, HOP und Alter für das Stresserleben zeigte. Auch für dieses Modell wurden die einzelnen standardisierten Regressionskoeffizienten berechnet:  $\beta$  beträgt für ABF  $.23$  ( $T(4) = 2.58$ ;  $p = .012$ ), für HOM  $-.25$  ( $T(4) = -2.52$ ;  $p = .014$ ), für HOP  $-.27$  ( $T(4) = -2.68$ ;  $p = .009$ ) und für das Alter  $-.31$  ( $T(4) = -3.43$ ;  $p < .001$ ). Die Prädiktoren erklärten einen signifikanten Anteil der Varianz des Stresserlebens mit einem korrigierten  $R^2$  von  $.38$  ( $F(4) = 13.35$ ;  $p < .001$ ). Abbildung 6 zeigt den Einfluss der einzelnen Prädiktoren auf das Stresserleben anhand des standardisierten Regressionsgewichtes  $\beta$ .

### Abbildung 6

*Multiples lineares Regressionsmodell mit standardisierten Koeffizienten  $\beta$  für Welle 1 (eigene Darstellung)*



*Anmerkung.* \* = Der Koeffizient ist signifikant auf einem Niveau von .05; \*\* = Der Koeffizient ist signifikant auf einem Niveau von .01; ABF = Stressbelastung; PSS = Stresserleben;  $N = 85$

Die Mediatoranalysen zur Erfassung möglicher Mediatoreffekte der Variablen HOM und HOP zwischen Stressbelastung als unabhängige Variable und Stresserleben als abhängige Variable ergaben beide kein signifikantes Ergebnis. In beiden Fällen konnte kein signifikanter Effekt von Stressbelastung auf HOM ( $p = .12$ ) bzw. HOP ( $p = .85$ ) festgestellt werden.

Der Vergleich der Stichprobenmittelwerte der Welle 2 für die Variablen Stressbelastung zum Messzeitpunkt t2 (2ABF), 2HOM, 2HOP und Stresserleben zum Messzeitpunkt t2 (2PPS) zwischen den Gruppen „Motto-Ziel aufgeschrieben und präsent“, „Motto-Ziel aufgeschrieben aber nicht präsent“ und „Motto-Ziel nicht aufgeschrieben und nicht präsent“ mittels einfaktorieller Varianzanalyse ergab für alle Variablen kein signifikantes Ergebnis (für 2ABF  $F(2) = .29$  und  $p = .75$ ; für 2HOM  $F(2) = .10$  und  $p = .91$ ; für 2HOP  $F(2) = 1.17$  und  $p = .32$ ; für 2PSS  $F(2) = 1.05$  und  $p = .36$ ).

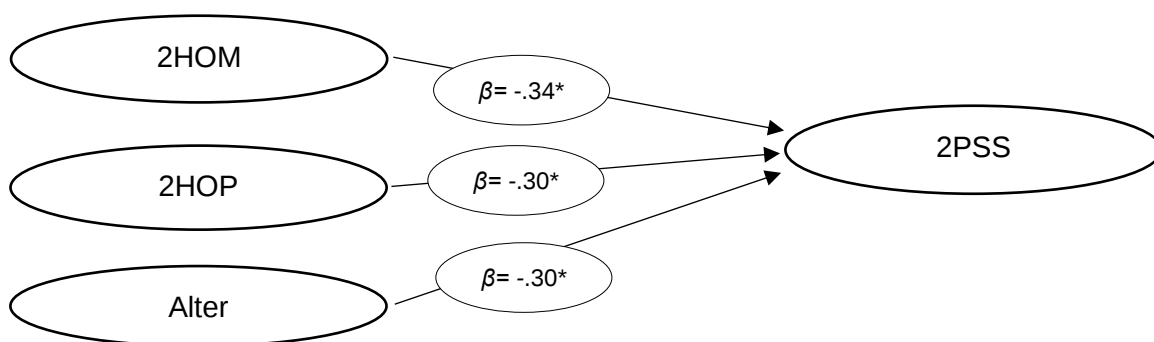
Das Ergebnis der multiplen linearen Regressionsanalyse für die zweite Welle, die die Vorhersagekraft für die Prädiktoren Alter, Stressbelastung zum Messzeitpunkt t2 (2ABF), 2HOM und 2HOP auf das Stresserleben zum Messzeitpunkt t2 (2PSS) berechnet, zeigt eine signifikante Varianzaufklärung der Prädiktoren für das Stresserleben mit einem korrigierten  $R^2$  von .36 ( $F(4) = 6.87$ ;  $p < .001$ ). Allerdings sind die Regressionskoeffizienten für die Variablen Alter und 2ABF im Modell nicht signifikant ( $p$  für Alter = .09;  $p$  für 2ABF = .15).

Mit Blick auf die in Tabelle 2 dargestellten Korrelationen wurde ein weiteres Regressionsmodell berechnet, in welches statt 2ABF die Variable Arbeitszeit als Prädiktor aufgenommen wurde. Dies führte zu einer Verringerung der Varianzaufklärung (korrigiertes  $R^2 = .32$ ;  $F(4) = 5.98$ ;  $p < .001$ ) und  $\beta$  war für die Variable Arbeitszeit nicht signifikant ( $p = .96$ ).

Deswegen wurde ein weiteres Regressionsmodell mit den Prädiktoren Alter, 2HOM und 2HOP als Prädiktoren für 2PSS berechnet. Es zeigt sich eine signifikante Varianzaufklärung des Stresserlebens durch die Prädiktoren mit einem korrigierten  $R^2$  von .34 ( $F(3) = 8.18$ ;  $p < .001$ ). Die einzelnen Regressionskoeffizienten betragen für die Variable Alter  $\beta = -.30$  ( $T(3) = -2.34$ ;  $p = .025$ ), für 2HOM  $\beta = -.34$  ( $T(3) = -2.62$ ;  $p = .012$ ) und für 2HOP  $\beta = -.30$  ( $T(3) = -2.26$ ;  $p = .029$ ). Abbildung 7 zeigt den Einfluss der einzelnen Prädiktoren auf das Stresserleben anhand des standardisierten Regressionsgewichtes  $\beta$ .

#### Abbildung 7

*Multiples lineares Regressionsmodell mit standardisierten Koeffizienten  $\beta$  für Welle 2 (eigene Darstellung)*



*Anmerkung.* \* = Der Koeffizient ist signifikant auf einem Niveau von .05; \*\* = Der Koeffizient ist signifikant auf einem Niveau von .01; 2PSS = Stresserleben;  $N = 44$

Die Mediatoranalysen zur Erfassung möglicher Mediatoreffekte der Variablen 2HOM und 2HOP zwischen 2ABF als unabhängige Variable und 2PSS als abhängige Variable ergaben beide kein signifikantes Ergebnis. In beiden Fällen konnte kein signifikanter Effekt von Stressbelastung auf HOM ( $p = .65$ ) bzw. HOP ( $p = .95$ ) festgestellt werden.

Der t-Test für abhängige Stichproben zum Vergleich der Mittelwerte zwischen Welle 1 und Welle 2 für die Variable Stressbelastung ergab kein signifikantes Ergebnis ( $T(43) = .32$ ;  $p =$

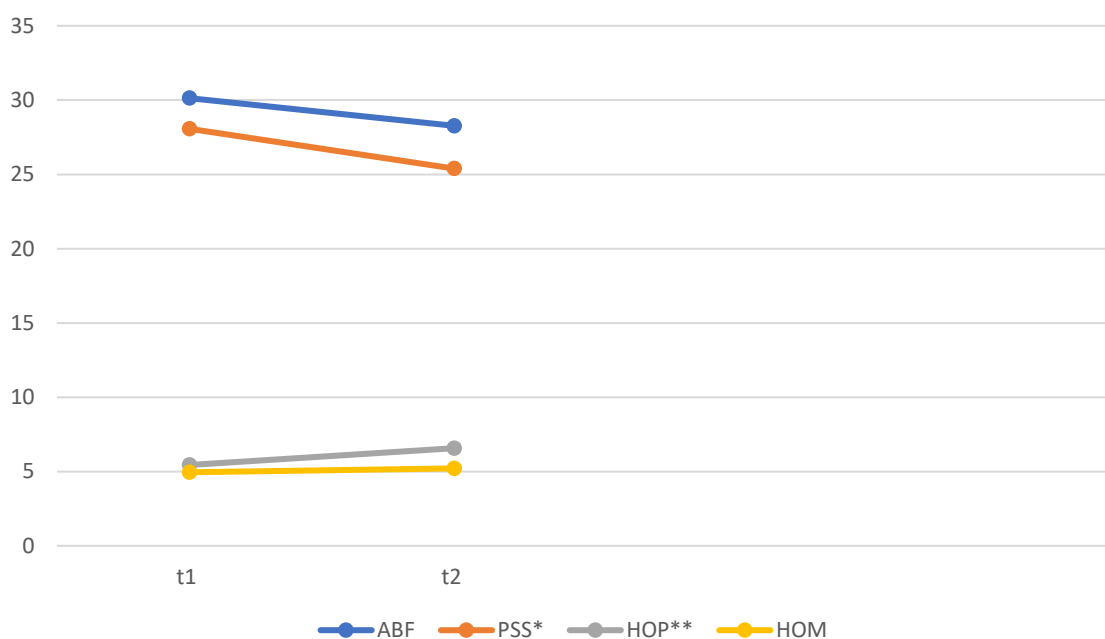
.82). Für die Variable HOM ergab sich ebenfalls kein signifikantes Ergebnis ( $T(42) = -1.51$ ;  $p = .14$ ).

Der t-Test für abhängige Stichproben zum Vergleich der Mittelwerte für die Variable Stresserleben zeigte ein signifikant niedrigeres Stresserleben zum Messzeitpunkt t2 im Vergleich zu t1 ( $T(43) = 2.06$ ;  $p = .046$ ). Der Vergleich der Mittelwerte der Variable HOP zwischen den Messzeitpunkten, ebenfalls mittels t-Test zeigte signifikant höhere HOP-Werte zum Messzeitpunkt t2 im Vergleich zu t1 ( $T(42) = -3.47$ ;  $p = .001$ ).

Abbildung 8 stellt die Veränderung der Variablen ABF, HOM, HOP und PSS von t1 zu t2 grafisch dar.

### Abbildung 8

*Veränderung von ABF, HOM, HOP und PSS von t1 zu t2 (eigene Darstellung)*



*Anmerkung.* ABF = Stressbelastung; PSS = Stresserleben; \* = Die Veränderung ist auf dem Niveau von 0.5 signifikant; \*\* = Die Veränderung ist auf dem Niveau von .01 signifikant;  $N$  zu t1 = 85;  $N$  zu t2 = 44

Um über die Testung der aufgestellten Hypothesen hinaus, die Veränderung von HOM und HOP zu t1 und t2 als möglichen Prädiktor für das Stresserleben zu t2 erfassen zu können,

wurden die Change Scores für HOM und HOP berechnet. Der Change Score 12HOM beträgt .26 und der Change Score 12HOP beträgt 1.13.

Folgend wurde zunächst eine einfache lineare Regressionsanalyse mit ABF als Prädiktor für 2PSS berechnet. Es ergab sich eine signifikante Varianzaufklärung des Stresserlebens durch den Prädiktor mit einem korrigierten  $R^2$  von .08 ( $F(1) = 4.78$ ;  $p = .034$ ). Der standardisierte Regressionskoeffizient  $\beta$  beträgt .32 ( $T(1) = 2.91$ ;  $p = .034$ ).

Anschließend wurden zusätzlich zu ABF die Prädiktorvariablen HOM und 12HOM in das multiple lineare Regressionsmodell aufgenommen. Es ergab sich eine signifikante Varianzaufklärung der Stressbelastung durch die Prädiktoren mit einem korrigierten  $R^2$  von .19 ( $F(3) = 4.35$ ;  $p = .010$ ). Allerdings war der Regressionskoeffizient für 12HOM nicht signifikant ( $p = .083$ ).

Abschließend wurde ein multiples lineares Regressionsmodell mit den Prädiktoren ABF, HOP und 12HOP für 2PSS berechnet. Es ergab sich ein signifikantes korrigiertes  $R^2$  von .30 ( $F(3) = 6.94$ ;  $p < .001$ ). Allerdings war auch bei diesem Modell der Regressionskoeffizient für 12HOP nicht signifikant ( $p = .82$ ).

## 6. Diskussion

Es konnten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Studienformen und den Geschlechtergruppen in Bezug auf das Stresserleben der Stichprobe gezeigt werden. Ebenso konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Erwerbsarbeitszeit und dem Stresserleben gezeigt werden.

Es konnte jedoch ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen HOM und HOP und dem Stresserleben festgestellt werden. Außerdem ergab sich ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Stresserleben.

Stressbelastung, Alter, HOM und HOP klären als Prädiktoren gemeinsam 38 % der Varianz des Stresserlebens vor der Intervention auf. Dabei hat der Prädiktor Alter das stärkste Gewicht. Nach der Intervention ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen Stressbelastung und Stresserleben mehr. Alter, HOM und HOP klären als Prädiktoren nach der Intervention gemeinsam 34 % der Varianz des Stresserlebens auf, wobei der Prädiktor HOM das stärkste Gewicht hat.

Für die Daten beider Untersuchungswellen konnten keine signifikanten Mediatoreffekte von HOM und HOP zwischen Stressbelastung und Stresserleben festgestellt werden.

Die Ergebnisse zeigen ein signifikant niedrigeres Stresserleben und eine signifikant höhere HOP nach der Intervention, im Vergleich zu vor der Intervention. Für die Stressbelastung und die HOM konnten dagegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten festgestellt werden.

### 6.1. Interpretation der Ergebnisse

Die wöchentliche Erwerbsarbeitszeit der vorliegenden Stichprobe liegt mit  $M = 30.29$  etwas unter dem Wert einer repräsentativen Stichprobe aus dem Jahr 2021 mit  $M = 32.50$  (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023). Allerdings erfolgte bei der Referenzstichprobe keine klare Abgrenzung des berufsbegleitenden Studiums, wie in Kapitel 2.1.1. beschrieben (Nickel, 2017) und sie schließt beispielsweise auch dual Studierende ein.

Der Wert liegt jedoch deutlich über dem Wert der Gesamtstichprobe der Studierenden in Deutschland mit  $M = 15.10$  (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023). Die Ergebnisse dieser Arbeit deuten demnach auf eine Bestätigung der Annahme hin, dass berufsbegleitend Studierende mehr Zeit für ihre Erwerbsarbeit aufbringen, als „klassische“ Vollzeitstudierende und damit stärker belastet sind.

Als Referenzstichprobe für die Stressbelastung dient die Stichprobe der Studie von Traue et al. (2000), anhand der der *ABF* validiert wurde. Der Mittelwert der vorliegenden Stichprobe liegt zum Zeitpunkt t1 mit 30.13 deutlich über dem Mittelwert der Referenzstichprobe ( $M = 14.18$ ). Allerdings sind diese Werte nicht miteinander vergleichbar, da in der vorliegenden Untersuchung der Zeitraum von einer Woche, anstatt einem Tag gewählt wurde.

Weitere Anhaltspunkte liefert eine amerikanische Stichprobe mit  $N = 519$  Erwachsenen, anhand der das *Weekly Stress Inventory* von Jones & Brantley (1989, zitiert nach Brantley et al., 1997) validiert wurde. Es basiert auf dem *Daily Stress Inventory* (der englischen Originalversion des *ABF*) und erfasst 87 anstatt 60 potenzielle Stressoren, innerhalb von einer Woche, anstatt einem Tag. Der Mittelwert für die Stressbelastung beträgt in dieser Studie 32.16 und kann damit als ähnlich zum Mittelwert der vorliegenden Stichprobe interpretiert werden. Allerdings sind auch diese Werte aufgrund der unterschiedlichen Itemanzahl, dem großen zeitlichen Abstand der Studien und der unterschiedlichen Sprachen nicht miteinander vergleichbar.

Für das Stresserleben wurde als Referenzstichprobe die in Kapitel 4.3. erwähnte große nicht-klinische Stichprobe der Studie von Schneider et al. (2020) verwendet, anhand der der in der vorliegenden Untersuchung verwendete *PSS-10 Fragebogen* validiert wurde. Der Mittelwert für das Stresserleben der vorliegenden Stichprobe liegt zum Zeitpunkt t1 mit 28.07 etwa im

Bereich der Referenzstichprobe ( $M = 28.33$ ) und kann damit nicht als erhöht interpretiert werden. Eine mögliche Begründung dafür könnte sein, dass berufsbegleitend Studierende zwar eine stark belastete, aber auch eine im hohen Maße belastbare Gruppe darstellen. Außerdem könnte es eine Rolle spielen, dass sich berufsbegleitend Studierende der erhöhten Stressbelastung freiwillig über einen langen, jedoch auch absehbaren Zeitraum, aussetzen. Des Weiteren könnte von Bedeutung sein, dass in der vorliegenden Arbeit ein Teil der Stichprobe aus Stipendiat\*innen der Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung besteht. Es ist also davon auszugehen, dass es sich bei der vorliegenden Stichprobe, um einen teilweise sehr engagierten und leistungsstarken Personenkreis mit guten Stressbewältigungskompetenzen handelt.

Mit Blick auf die in Kapitel 4.3. erwähnten Referenzwerte für die Skalen HOM und HOP, können die Studierenden der vorliegenden Stichprobe zum Zeitpunkt t1 als eher lageorientiert eingeordnet werden. Sowohl der Mittelwert für HOM (4.95) als auch für HOP (5.44) liegen knapp unter dem jeweiligen Cut-Off-Wert der HOM- (5.00) und HOP- (6.00) Skala.

Die Ergebnisse des Vergleichs der soziodemographischen Daten zwischen der Stichprobe und der Dropout-Gruppe, deuten darauf hin, dass sich die Gruppen nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Jedoch könnten hier Verzerrungseffekte vorliegen, da die Gruppengrößen sehr unterschiedlich waren (85 Stichprobe, 39 Dropout) und keine Bereinigung der Daten um Ausreißer stattgefunden hat. Lojewski und Schäfer (2018) weisen darauf hin, dass es sich bei berufstätigen Studierenden um eine heterogene Zielgruppe handelt. Die große Spannweite zwischen den Werten im Alter und der Erwerbsarbeitszeit liefern Hinweise für die Bestätigung dieser Annahme. Daraus lässt sich schließen, dass der Vergleich zwischen den Gruppen wenig aussagekräftig ist, da viele verschiedene Faktoren zu einem Abbruch der Befragung geführt haben können.

In den folgenden Abschnitten erfolgt nun die Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die in Kapitel 3 aufgestellten Hypothesen.

Da der Vergleich der Mittelwerte im Stresserleben zwischen den Geschlechtergruppen kein signifikantes Ergebnis ergab, muss die Hypothese *H1 „Frauen erleben im berufsbegleitenden Studium signifikant mehr Stress als Männer“* vorläufig abgelehnt werden. Die Nullhypothese „Es gibt keinen Unterschied im Stresserleben zwischen den Geschlechtergruppen bei berufsbegleitend Studierenden“ wird beibehalten. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu den Ergebnissen der bereits erwähnten repräsentativen Untersuchung aus dem Jahr 2021 (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023). Es ist jedoch davon auszugehen, dass in der vorliegenden Studie Verzerrungseffekte vorliegen, da die Gruppengrößen sehr unterschiedlich waren (64 weiblich, 19 männlich, 2 divers).

Auch der Vergleich der Mittelwerte im Stresserleben zwischen den Studienformen ergab kein signifikantes Ergebnis. Daher muss auch die Hypothese *H2 „Studierende im berufsbegleitenden Präsenzstudium erleben signifikant mehr Stress als Studierende im berufsbegleitenden Fernstudium“* vorläufig abgelehnt werden. Die Nullhypothese „Es gibt keinen Unterschied im Stresserleben zwischen berufsbegleitenden Fern- und Präsenzstudierenden“ wird beibehalten. Dieses Ergebnis widerspricht früheren Studien, die jedoch keine deutliche Abgrenzung zu beispielsweise dual Studierenden vorgenommen hatten (Nickel, 2019, Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023). Auch hier ist allerdings von Verzerrungseffekten bei der vorliegenden Untersuchung aufgrund ungleicher Gruppengrößen (71 Online, 14 in Präsenz) auszugehen.

Die Korrelationsanalyse zwischen dem Stresserleben und der wöchentlichen Arbeitszeit der vorliegenden Stichprobe ergab zum Zeitpunkt t1 keinen signifikanten Zusammenhang. Zum Zeitpunkt t2 ergab sich jedoch ein mittlerer signifikanter Zusammenhang, was einen Hinweis für die Annahme der Hypothese *H3 „Berufsbegleitend Studierende erleben signifikant mehr Stress, je mehr Stunden sie wöchentlich für ihre Erwerbsarbeit aufbringen“* darstellt. Da jedoch bei der vorliegenden Untersuchung die Zeit, die die Studierenden wöchentlich für ihr Studium sowie für Care-Arbeit bzw. private Verpflichtungen aufwenden, nicht erhoben wurde, kann dieses Ergebnis als wenig aussagekräftig interpretiert werden. Außerdem wurden die Daten der Stichprobe nicht um Ausreißer bereinigt, was zu Ergebnisverzerrungen geführt haben kann.

Die Korrelationsanalysen zwischen dem Stresserleben und den Variablen HOM und HOP ergaben zu beiden Messzeitpunkten jeweils einen mittleren signifikanten negativen Zusammenhang. Daher kann die Hypothese *H4 „Je höher die Handlungsorientierung bei berufsbegleitend Studierenden ausgeprägt ist, desto signifikant niedriger ist ihr Stresserleben“* vorläufig angenommen werden, sowie die beiden Unterhypothesen *H4a „Je höher die prospektive Handlungsorientierung bei berufsbegleitend Studierenden ausgeprägt ist, desto signifikant niedriger ist ihr Stresserleben“* und *H4b „Je höher die Handlungsorientierung nach Misserfolg bei berufsbegleitend Studierenden ausgeprägt ist, desto signifikant niedriger ist ihr Stresserleben“*. Auch wenn sich daraus keine kausalen Schlüsse ziehen lassen, bestätigt dieses Ergebnis das in Kapitel 2.1.2. erläuterte Verständnis von Stress und Stresserleben als individuellen Interpretationsvorgang in Hinblick auf die Bewertung des Stressors und den eigenen Ressourcen.

Des Weiteren liefern die Ergebnisse zu beiden Messzeitpunkten Anhaltspunkte dafür, dass berufsbegleitend Studierende weniger Stress erleben, je älter sie sind. Dieses Ergebnis stimmt mit den Erkenntnissen vorheriger Studien überein (Herbst et al., 2016, Sendatzki & Rathmann, 2022).

Die Ergebnisse zur Korrelation zwischen Stressbelastung und Stresserleben zu den beiden Messzeitpunkten erscheinen zunächst widersprüchlich, da die Datenauswertung nur zu t1 einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen den beiden Variablen ergab. Da die Stichprobe zu t2 ( $N = 44$ ) wesentlich kleiner war als zu t1 ( $N = 85$ ), lässt sich jedoch vermuten, dass ein bestehender Zusammenhang zu t2 aufgrund einer zu geringen Stichprobengröße nicht mehr erkannt werden konnte.

Die Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalysen zu beiden Messzeitpunkten lassen die Schlussfolgerung zu, dass HOM und HOP Prädiktoren für das Stresserleben darstellen. Daher kann die Hypothese *H5 „Hohe Werte in der Handlungsorientierung sagen bei berufsbegleitend Studierenden signifikant niedrige Werte im Stresserleben voraus“* ebenfalls vorläufig angenommen werden. Die einzelnen Regressionskoeffizienten lassen es darüber hinaus zu, die beiden Unterhypothesen *H5a „Hohe Werte in der Handlungsorientierung nach Misserfolg sagen bei berufsbegleitend Studierenden signifikant niedrigere Werte im Stresserleben voraus“* und *H5b „Hohe Werte in der prospektiven Handlungsorientierung sagen bei berufsbegleitend Studierenden signifikant niedrigere Werte im Stresserleben voraus“* ebenfalls vorläufig anzunehmen.

Mit Blick auf die Beta-Gewichte lässt sich festhalten, dass sich zu t1 der Wert des Stresserlebens um 0,25 Standardabweichungen verringert, wenn sich der Wert von HOM um eine Standardabweichung steigert und um 0,27 Standardabweichungen, wenn sich der Wert von HOP um eine Standardabweichung erhöht (Field, 2013). Zu t2 verringert sich der Wert des Stresserlebens um 0,34 Standardabweichungen, wenn sich der Wert von HOM um eine Standardabweichung steigert und um 0,30 Standardabweichungen, wenn sich der Wert von HOP um eine Standardabweichung erhöht.

Diese Ergebnisse liefern Hinweise dafür, dass die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Emotionsregulation eine bedeutende Rolle innerhalb des Interpretationsvorgangs zwischen Stressbelastung und Stresserleben spielt. Eine hoch ausgeprägte Handlungsorientierung könnte bei berufsbegleitend Studierenden demnach einen Schutzfaktor gegen Stress darstellen, wie bereits von Koole et al. (2023) für andere Zielgruppen untersucht wurde.

Darüber hinaus liefern die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung Hinweise dafür, dass das Alter ebenfalls einen Prädiktor für das Stresserleben darstellt. Bei der Betrachtung der standardisierten Regressionsgewichte fällt außerdem auf, dass das Alter zu t1 eine größere Vorhersagekraft auf das Stresserleben zu haben scheint als HOM, HOP und die Stressbelastung jeweils einzeln. So verringert sich der Wert des Stresserlebens zu t1 um 0,31 Standardabweichungen, wenn sich der Wert des Alters um eine Standardabweichung erhöht (Field, 2013).

Zu t2 haben HOM und HOP im Vergleich zum Alter ein stärkeres Regressionsgewicht. So verringert sich der Wert des Stresserlebens zu t2 um 0,30 Standardabweichungen, wenn sich der Wert des Alters um eine Standardabweichung erhöht. Daraus lässt sich schließen, dass die Handlungsorientierung nach dem Motto-Ziel-Online-Training mehr Bedeutung für das Stresserleben hat als vor dem Training. Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit dabei Erwartungseffekte eine Rolle spielen könnten.

Nach Baron und Kenny (1986) kann bei der vorliegenden Untersuchung kein Mediationseffekt von HOM und HOP zwischen Stressbelastung und Stresserleben angenommen werden, da zu beiden Messzeitpunkten kein signifikanter Zusammenhang zwischen der unabhängigen Variable (Stressbelastung) und der Mediatorvariable (HOM bzw. HOP) besteht. Daher wird die Hypothese *H6 „Handlungsorientierung hat einen mediierenden Effekt zwischen Stressbelastungen und Stresserleben bei berufsbegleitend Studierenden“* vorläufig abgelehnt, ebenso wie die beiden Unterhypothesen *H6a „Handlungsorientierung nach Misserfolg hat einen mediierenden Effekt zwischen Stressbelastungen und Stresserleben bei berufsbegleitend Studierenden“* und *H6b „Prospektive Handlungsorientierung hat einen mediierenden Effekt zwischen Stressbelastungen und Stresserleben bei berufsbegleitend Studierenden“*. Die Nullhypothese „Handlungsorientierung hat keinen mediierenden Effekt zwischen Stressbelastung und Stresserleben bei berufsbegleitend Studierenden“ wird beibehalten. Es ist davon auszugehen, dass entweder tatsächlich kein Mediatoreffekt vorliegt oder dass die Stichprobe zu klein war, um einen Mediatoreffekt erkennen zu können. Wie in Kapitel 4.2. beschrieben, wären 311 Versuchspersonen nötig gewesen, um die nötige Teststärke für das Erkennen eines kleinen Effekts zu erreichen.

Das Ergebnis des t-Tests zum Vergleich der Mittelwerte des Stresserlebens zu t1 und t2 zeigt signifikant niedrige Werte im Stresserleben nach der Intervention, im Vergleich zu vorher. Daher kann die Hypothese *H7 „Nach einem Motto-Ziel-Online-Training ist das Stresserleben bei berufsbegleitend Studierenden signifikant niedriger als vor dem Training“* vorläufig angenommen werden. Das bestätigt die Ergebnisse früherer Studien (Storch et al., 2007, Storch & Olbrich, 2011, Weber, 2013, Dyllick et al., 2021) und liefert Hinweise darauf, dass durch die Kurzintervention mit dem Motto-Ziel-Online-Training bereits positive Effekte im Hinblick auf das Stresserleben erreicht werden können. Dass die Stressbelastung sich nach der Intervention im Vergleich zu vorher nicht signifikant verändert hat, spricht zusätzlich für eine Annahme der Hypothese. Allerdings können keine kausalen Schlüsse gezogen, beispielsweise aufgrund des Fehlens einer Kontrollgruppe und der fehlenden Kontrolle von Störvariablen (Döring, 2023c).

Während die Versuchspersonen in der vorliegenden Stichprobe vor der Intervention als eher lageorientiert eingeordnet wurden, konnten sie nach der Intervention aufgrund des

Überschreitens des jeweiligen Cut-Off-Wertes als eher handlungsorientiert eingeschätzt werden. Das Ergebnis der t-Tests zum Vergleich der Mittelwerte der Handlungsorientierung zu t1 und t2 zeigt signifikant höhere Werte in der HOP nach der Intervention, im Vergleich zu vorher. Auch die Werte in der HOM waren nach der Intervention höher als vorher, jedoch war dieses Ergebnis nicht signifikant. Daher kann die Hypothese *H8 „Nach einem Motto-Ziel-Online-Training ist die Handlungsorientierung bei berufsbegleitend Studierenden signifikant höher als vor dem Training“* nicht vollständig angenommen werden. Während die Hypothese *H8a „Nach einem Motto-Ziel-Online-Training ist die Handlungsorientierung nach Misserfolg bei berufsbegleitend Studierenden signifikant höher als vor dem Training“* vorläufig abgelehnt werden muss und die Nullhypothese „Es gibt keinen Unterschied zwischen der Handlungsorientierung nach Misserfolg vor und nach einem Motto-Ziel-Online-Training bei berufsbegleitend Studierenden“ bestehen bleibt, kann die Hypothese *H8b „Nach einem Motto-Ziel-Online-Training ist die prospektive Handlungsorientierung bei berufsbegleitend Studierenden signifikant höher als vor dem Training“* vorläufig angenommen werden.

Weber (2013) konnte in ihrer kontrollierten randomisierten Studie zum Motto-Ziel-Training bei einer Stichprobe von 24 Personen sowohl für HOM als auch für HOP signifikant höhere Werte nach dem Training feststellen. Der Mittelwert für HOM beträgt zu t1 bei Weber 5.04 und zu t2 6.42 (bei der vorliegenden Untersuchung 4.95 und 5.21) und für HOP zu t1 4.54 und zu t2 5.58 (bei der vorliegenden Untersuchung 5.44 und 6.57). Da allerdings bei Webers Untersuchung ein mehrstündiges Motto-Ziel-Training durchgeführt wurde, sind diese Ergebnisse nur begrenzt miteinander vergleichbar. Auch Storch und Olbrich (2011) konnten signifikante Steigerungen sowohl für HOM als auch für HOP nach dem ZRM-Gesamttraining zeigen. Aufgrund dieser Ergebnisse lässt sich vermuten, dass die HOP kurzfristiger veränderbar ist als die HOM.

Im Hinblick auf die Studie von Weber (2013) ist außerdem auffällig, dass der Change Score für HOP mit 1.13 in der vorliegenden Untersuchung ähnlich ist, wie der bei Weber mit 1.04. Der Change Score für HOM ist dagegen in der vorliegenden Untersuchung mit .26 wesentlich geringer als der bei Weber mit 1.38. Das spricht ebenfalls für die Annahme, dass HOP kurzfristiger veränderbar sein könnte als HOM.

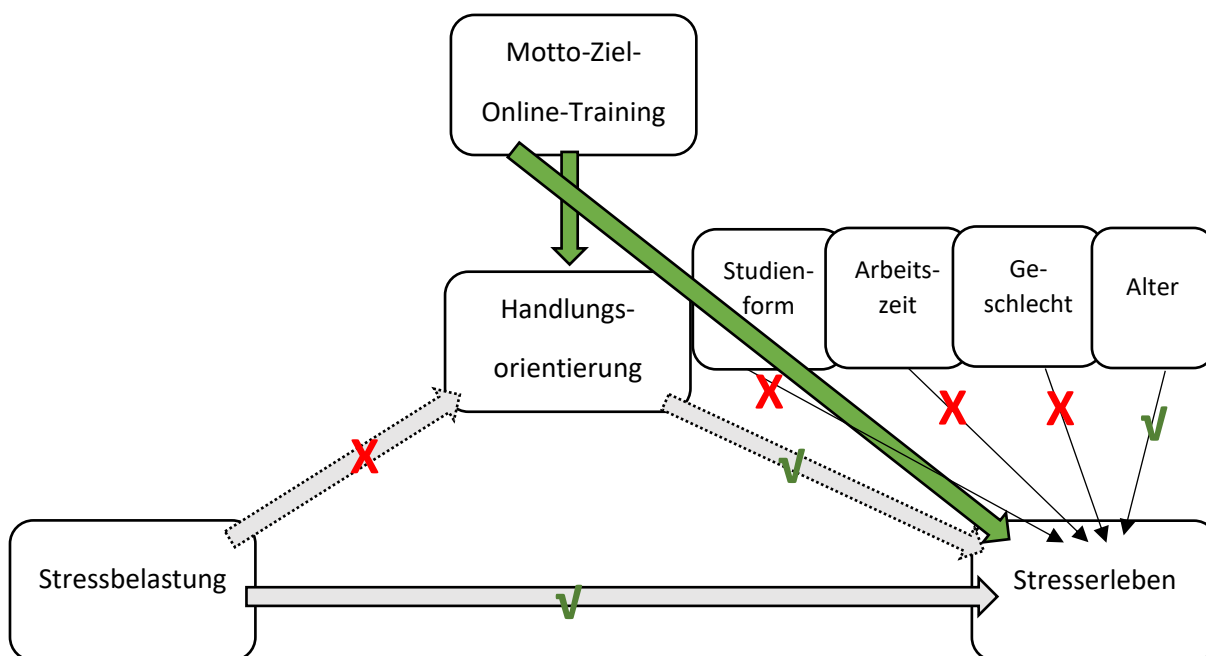
Über die Überprüfung der Hypothesen hinaus zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass die Change Scores von HOM und HOP das Stresserleben nach der Intervention nicht signifikant voraussagen können. Möglicherweise ist der Effekt zu klein, um bei einer Stichprobe von  $N = 44$  erkannt zu werden. Andererseits müsste angenommen werden, dass Handlungsorientierung eine weniger bedeutende Rolle im Vorgang zwischen Stressbelastung und Stresserleben spielt, als oben auf Grundlage der Korrelations- und Regressionsanalysen angenommen wurde. Die Frage, welche kausalen Zusammenhänge hier bestehen, bleibt offen.

Die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse zum Mittelwertvergleich der Variablen Stressbelastung, HOM, HOP und Stresserleben zwischen den Gruppen „Motto-Ziel aufgeschrieben und präsent“ ( $n = 10$ ), „Motto-Ziel aufgeschrieben, aber nicht präsent“ ( $n = 21$ ) und „Motto-Ziel nicht aufgeschrieben und nicht präsent“ ( $n = 13$ ) nach der Intervention, deuten darauf hin, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen gibt (Field, 2013). Somit könnten Veränderungen des Stresserlebens und der Handlungsregulation lediglich mit der Durchführung der Intervention erklärt werden, nicht aber in Abhängigkeit davon, ob das Motto-Ziel im Alltag präsent ist. Das widerspricht den Erkenntnissen von Storch et al. (2022). Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass möglicherweise bestehende Unterschiede zwischen den Gruppen aufgrund einer zu kleinen Stichprobengröße und unterschiedlicher Gruppengrößen nicht erkannt werden konnte.

Abbildung 9 fasst die Einordnung der Ergebnisse im Hinblick auf die zentralen Hypothesen dieser Arbeit zusammen.

### Abbildung 9

*Zusammenfassende Einordnung der Ergebnisse im Hinblick auf die zentralen Hypothesen (eigene Darstellung)*



Anmerkung. **X** = kein signifikanter Prädiktor; **v** = signifikanter Prädiktor; **→** = signifikanter Effekt

## 6.2. Limitationen

Für die vorliegende Arbeit müssen einige Limitationen hinsichtlich des Vorgehens, der Stichprobe, der Messinstrumente und der statistischen Analyse beachtet werden.

Die Datenerhebung erfolgte anhand einer Onlinebefragung. Echterhoff (2013) erläutert Vor- und Nachteile der Datenerhebung im Internet. Die Vorteile liegen im vorliegenden Fall vor allem in einem hohen Maß an Objektivität durch eine standardisierte Durchführung der Befragung, sowie in einer guten Erreichbarkeit der Zielgruppe und sichergestellter Anonymität der Teilnehmenden. Nachteile liegen in fehlender Kontrollierbarkeit bei der Durchführung, mangelnder persönlicher Kommunikation und einer möglichen Selbstselektion von Studierenden, die besonders stark stressbelastet sind und daher zu wenige zeitliche Ressourcen oder mangelndes Interesse zur Teilnahme an der Untersuchung hatten. Die Dropoutrate von etwa 44 % spricht für diese Annahme.

Kritisch anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass die Versuchspersonen für die erste Befragung inklusive der Intervention eine Zeit von 20 bis 30 Minuten einplanen mussten.<sup>13</sup> Das könnte, trotz der angebotenen Incentives, abschreckend gewirkt haben. Trotz der sichergestellten Aufklärung über Anonymität und Datenschutz könnte die Angabe einer E-Mail-Adresse für die Proband\*innen darüber hinaus ein Hindernis gewesen sein, um an der zweiten Befragung teilzunehmen.

Der Zeitraum von 3 Wochen zwischen den beiden Untersuchungswellen wurde aus organisatorischen Gründen gewählt. Es stellt sich die Frage, wie die Wahl eines anderen Zeitraums die Ergebnisse beeinflussen könnte.

Kritisch festzuhalten ist außerdem, dass für die Untersuchung keine Kontrollgruppe einbezogen wurde. Das führt dazu, dass die Ergebnisse der Studie eine sehr geringe Aussagekraft haben und dass keinerlei kausale Schlüsse aus den Untersuchungsergebnissen abgeleitet werden können.

Hinsichtlich der Stichprobe ist weiterhin anzumerken, dass der größte Teil der Versuchspersonen weiblich ist und sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in einem berufsbegleitenden Fernstudium befand. Die stark unterschiedlichen Gruppengrößen können zu Ergebnisverzerrungen bei der Datenauswertung geführt haben.

Da die Befragung an alle Stipendiat\*innen der Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung versendet wurde, ist außerdem davon auszugehen, dass es sich bei einem Teil der Stichprobe

---

<sup>13</sup> Zwei Personen, die den Fragebogen und die Intervention vor der Untersuchung testeten, brauchten 20 bis 25 Minuten Zeit dafür. Ihre Daten wurden vor Untersuchungsbeginn gelöscht und nicht in die Analyse einbezogen.

um überdurchschnittlich leistungsstarke Personen handelt, die gute Stressbewältigungskompetenzen haben. Dies kann ebenfalls zu Ergebnisverzerrungen beigetragen haben.

Hinsichtlich der verwendeten Messinstrumente stellt sich die Frage, inwieweit der *ABF* für die vorliegende Studie als geeignet angesehen werden kann. Das Messinstrument wurde ausgewählt, da das *Weekly Stress Inventory* nicht in deutschsprachiger Fassung vorliegt. Außerdem wurde der *ABF* anderen Instrumenten zur Erfassung von Studierendenstress, beispielsweise dem *Erholungs-Belastungs-Fragebogen für das Studium* (Brandt & Kallus, 2023) vorgezogen, da nicht nur die Stressbelastung durch das Studium erfasst werden sollte, sondern eine möglichst umfassende Erhebung der Stressbelastung im Alltag von berufsbegleitend Studierenden erfolgen sollte. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass trotz fehlender Vergleichbarkeit mit Referenzwerten, mit Hilfe des *ABF* ein möglichst objektives Maß für die Stressbelastung erfasst werden konnte. Somit wurde der Zweck, eine unabhängige Variable für die Vergleichbarkeit der Prä- und Postmessungen zu schaffen, für die vorliegende Arbeit ausreichend erfüllt.

Dennoch handelt es sich bei allen verwendeten Messinstrumenten um Selbstberichts-Verfahren, bei denen Erinnerungsfehler, Erwartungseffekte, sowie das subjektive Verständnis der Items und Antwortmöglichkeiten zu Ergebnisverzerrungen geführt haben können. So ist beispielsweise nicht definiert, was genau „ziemlich oft“ oder „Das Ereignis hat Sie stark belastet“ bedeutet.

Besonders kritisch ist außerdem anzumerken, dass der zu beurteilende Zeitraum sowohl für den *ABF*, als auch für den *PSS-10*-Fragebogen für die vorliegende Studie verändert wurde. Während der *ABF* im Original nur die tagesaktuellen Stressoren erfasst und die *PSS-10* das Stresserleben im Zeitraum von einem Monat, wurde für die vorliegende Untersuchung für die Bearbeitung beider Skalen der Zeitraum von jeweils einer Woche für die Versuchspersonen angegeben. Diese Angleichung wurde vorgenommen, um die Angaben der Stressbelastung und des Stresserlebens besser miteinander harmonisieren zu können. Allerdings führt diese Angleichung auch dazu, dass die Untersuchungsergebnisse nicht mit den Ergebnissen vorheriger Studien vergleichbar und damit kaum aussagekräftig sind.

Des Weiteren wurden externe Störvariablen, wie z.B. Prüfungsphasen nicht berücksichtigt, was die Repräsentativität und Generalisierbarkeit der Ergebnisse zusätzlich einschränkt. Die Erhebung von weiteren Informationen über die wöchentlich aufgewendete Zeit für das Studium sowie für Care-Arbeit bzw. private Verpflichtungen, hätte möglichen weiteren Ergebnisverzerrungen teilweise entgegenwirken können. Außerdem wurde nicht erhoben, ob sich die Studierenden in einem berufsbegleitenden Voll- oder Teilzeitstudium befinden und Mischformen zwischen Online- und Präsenzstudium wurden nicht beachtet. Auch wurde das Studienfach nicht

erhoben, sowie, ob sich die Versuchspersonen in einem Bachelor- oder Masterstudium befinden.

Darüber hinaus wurden in die Befragung keine Kontrollfragen eingeschlossen, um die Aufmerksamkeit der Versuchspersonen zu überprüfen. Das erhöht das Risiko für Verzerrungen der Ergebnisse durch unachtsame Beantwortung der Fragen.

Im Hinblick auf die Datenanalyse hat keine Bereinigung der Daten vor der weiteren Verarbeitung stattgefunden. Somit ist davon auszugehen, dass Ergebnisverzerrungen durch Ausreißer vorliegen. Außerdem wurden die stark unterschiedlichen Gruppengrößen zwischen den Geschlechtern und zwischen den Studienformen nicht angeglichen. So mussten beispielsweise die Hypothesen 1 und 2 anhand der durchgeführten Analysen vorläufig abgelehnt werden, obwohl dies früheren Studien widerspricht.

Aufgrund der Stichprobengröße ist die Aussagekraft der Daten weiterhin als eingeschränkt zu betrachten, da die Stichprobe besonders im Hinblick auf die Durchführung multipler linearer Regressionsanalysen zu klein war.

Über diese Limitationen hinaus ist anzumerken, dass in Kapitel 2 die Unterscheidung in „positive“ und „negative“ Emotionen aus der Literaturrecherche übernommen wurde. Obwohl die Klassifikation in „positiv“ und „negativ“ üblich ist (Brandstätter et al., 2018a), wäre eine Unterteilung in „angenehm“ und „unangenehm“ aufgrund der Individualität im Erleben von Emotionen angemessener, besonders im Hinblick auf das Thema Selbstregulation.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, die Validität der vorliegenden Untersuchung aufgrund der genannten Limitationen als stark eingeschränkt zu beurteilen ist. Dennoch ergeben sich Ansatzpunkte, an die zukünftige Untersuchungen anknüpfen können.

### **6.3. Implikationen für weiterführende Forschung und Praxis**

In zukünftigen Studien ist eine größere Stichprobengröße anzustreben, sowie das Einbeziehen einer Kontrollgruppe, um aussagekräftigere Ergebnisse zu erhalten (Döring, 2023c).

Außerdem sollte bei zukünftigen Untersuchungen beachtet werden, dass ausgeglichene Gruppengrößen vorliegen, wenn beispielsweise Vergleiche zwischen Geschlechtergruppen oder Studienformen vorgenommen werden. Eine Bereinigung der Daten vor der weiteren statistischen Analyse könnte weiterhin dazu beitragen, die Reliabilität und Validität zu erhöhen (Field, 2013).

Um ein besseres Verständnis über die Stressbelastung berufsbegleitend Studierender zu bekommen, sollten zukünftig weitere Variablen betrachtet werden. So empfiehlt es sich, nicht nur die wöchentliche Erwerbsarbeitszeit zu erheben, sondern auch die Zeit, die für das Studium und für Care-Arbeit bzw. private Verpflichtungen aufgewendet wird. In diesem Zusammenhang erscheint auch der Einsatz qualitativer Methoden sinnvoll, um einen tieferen Einblick in die Lebensrealität berufsbegleitend Studierender zu bekommen und mögliche neue Ansätze zur Stressbewältigung zu explorieren.

Darüber hinaus erscheint es aufgrund der vorliegenden Untersuchungsergebnisse sinnvoll, dem Faktor Alter für weiterführende Studien mehr Beachtung zu schenken, um die Zusammenhänge zwischen Stresserleben, Selbstregulation und ggf. weiteren Variablen noch besser verstehen zu können.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit lassen die Annahme zu, dass neben der Stressbelastung, den Selbstregulationsfähigkeiten und dem Alter, weitere Faktoren einen Einfluss auf das Stresserleben haben, die nicht in die Untersuchung einbezogen wurden. Weitere Studien sollten daher versuchen herauszufinden, welche weiteren Variablen das Stresserleben bei Studierenden voraussagen können, um gezieltere Interventionen zur Stressbewältigung entwickeln zu können.

Die vorliegende Untersuchung konnte Hinweise dafür geben, dass es einen Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur selbstgesteuerten Emotionsregulation und Stresserleben gibt und dass sich die Stärke des Stresserlebens durch die Ausprägung von Handlungsorientierung teilweise voraussagen lässt, nicht aber durch die Veränderung der Ausprägung von Handlungsorientierung nach einem Motto-Ziel-Online-Training. Es konnte somit nicht herausgefunden werden, ob und wenn ja, wie genau, Handlungsorientierung den Prozess vom Auftreten eines potenziellen Stressors bis zum Erleben von Stress beeinflusst. Stresserleben und Handlungsorientierung hatten sich zwar nach der Intervention verändert, jedoch ist nicht klar, wie diese Veränderung zustande kam. Weiterführende Studien könnten versuchen, die Lücken zu schließen.

Da Handlungsorientierung sich in der vorliegenden Arbeit nicht als Mediatorvariable zwischen Stressbelastung und Stresserleben herausgestellt hat, könnten zukünftige Studien weiterhin daran ansetzen, weitere mögliche Mediatorvariablen zu untersuchen, um mögliche Einflussfaktoren auf das Stresserleben identifizieren zu können.

In Bezug auf Handlungsorientierung, sollte in zukünftigen Untersuchungen außerdem die in Kapitel 6.1. aufgestellte neue Hypothese „HOP ist kurzfristiger veränderbar als HOM“ überprüft werden, um ggf. gezieltere Interventionen entwickeln zu können.

Storch und Olbrich (2011) liefern Hinweise darauf, dass das ZRM-Training auch 6 Monate nach der Intervention noch wirksam ist. Im Hinblick auf das Motto-Ziel-Online-Training ist daher neben den hier dargestellten Kurzzeiteffekten, eine Untersuchung von Langzeiteffekten als erstrebenswert anzusehen. Daraus könnten sich praktische Implikationen, beispielsweise für den Einsatz der Intervention an Hochschulen ableiten lassen.

Auch erscheint weitere Forschung zu Motto-Zielen sinnvoll zu sein, um ein besseres Verständnis für die Wirkungsweise der damit verbundenen Interventionen zu bekommen. So könnten vergleichende Untersuchungen zu mit dem Onlinetool und in Präsenz, in Gruppe oder Einzel gebildeten Motto-Zielen ein Ansatzpunkt für zukünftige Studien zu sein.

Außerdem wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit sich die möglichen Effekte des Motto-Ziel-Online-Trainings durch die Präsenz des Motto-Ziels im Alltag erklären lassen. Zukünftige Untersuchungen könnten den Fokus daher auf den Vergleich von Effekten zwischen dem reinen Bilden des Motto-Ziels und der Präsenz des Motto-Ziels im Alltag legen.

Für die Praxis erscheint die Entwicklung und Evaluationen von Interventionen zur Förderung von Handlungsorientierung, als Ansatzpunkt zur Stressbewältigung bei berufsbegleitend Studierenden, sinnvoll zu sein. Insbesondere jüngere Studierende könnten nachhaltig davon profitieren. Eine verbesserte Handlungsorientierung und ein verringertes Stresserleben könnten weitere positive Effekte bei den Studierenden erzielen, beispielsweise eine verbesserte Lebenszufriedenheit und einen verbesserten subjektiven körperlichen und psychischen Gesundheitszustand (Sendatzki & Rathmann, 2022), sowie bessere Leistungen und weniger Prokrastination (Koole et al., 2023).

Insbesondere der Zusammenhang zwischen Lageorientierung und Prokrastination konnte in vergangenen Studien gezeigt werden (Koole et al., 2023). Da Motto-Ziele ein sinnvoller Ansatzpunkt zur Förderung von Handlungsorientierung zu sein scheinen, ergeben sich Implikationen für den Einsatz von Motto-Ziel-Interventionen in der Beratung von Studierenden. Auch könnte der Zusammenhang zwischen Prokrastination, Handlungsorientierung und Stress bei berufsbegleitend Studierenden in weiterführenden Studien näher untersucht werden.

Darüber hinaus liefert diese Arbeit Ansatzpunkte für die Forschung und Praxis im Kontext anderer als stark stressbelastet geltender Gruppen.

## 7. Fazit

Ziel dieser Arbeit war es, die möglichen Kurzzeiteffekte eines Motto-Ziel-Online-Trainings auf die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Emotionsregulation sowie das Stresserleben von berufsbegleitend Studierenden zu untersuchen. Darüber hinaus sollten mögliche Zusammenhänge zwischen der Stressbelastung, dem Stresserleben und den Selbstregulationsfähigkeiten berufsbegleitend Studierender untersucht werden.

Dafür wurden zunächst die Konstrukte Stresserleben und Stressbewältigung mit dem berufsbegleitenden Studium in Verbindung gebracht. Anschließend wurde die selbstgesteuerte Emotionsregulation als Kernkomponente von Selbstregulation und die Handlungsorientierung als Indikator vorgestellt und in Verbindung mit Stress gebracht. Relevante theoretische und praktische Aspekte des Motto-Ziel-Online-Trainings wurden erläutert und Forschungsergebnisse im Kontext von Stress und Handlungsorientierung dargestellt. Das methodische Vorgehen, sowie die Ergebnisse der Untersuchung wurden erläutert, eingeordnet und diskutiert.

Zusammenfassend lässt sich die zentrale Frage dieser Arbeit *„Welche Veränderungen zeigen sich nach einem Motto-Ziel-Online-Training bei berufsbegleitend Studierenden in der Handlungsorientierung und dem subjektiven Stresserleben und welchen Zusammenhang gibt es bei berufsbegleitend Studierenden in der Fähigkeit zur selbstgesteuerten Emotionsregulation und ihrem Stresserleben?“* wie folgt beantworten:

In der vorliegenden Studie zeigen sich bei berufsbegleitend Studierenden nach einem Motto-Ziel-Online-Training höhere Werte in der Handlungsorientierung und niedrige Werte im Stresserleben als vor dem Training. Darüber hinaus liefern die Daten Hinweise dafür, dass eine hoch ausgeprägte Fähigkeit zur selbstgesteuerten Emotionsregulation zu einem niedrigeren Stresserleben bei berufsbegleitend Studierenden beitragen kann.

Die Veränderung der Werte im Stresserleben und in der Handlungsorientierung lassen sich auf Grundlage der vorliegenden Arbeit zwar nicht kausal begründen, liefern jedoch erste Hinweise dafür, dass das Motto-Ziel-Online-Training positive Auswirkungen auf die Zielgruppe berufsbegleitend Studierender haben kann. Im Hinblick auf die vorliegenden Ergebnisse erscheint es sinnvoll, die Intervention weiterführend an Hochschulen zu erproben und zu evaluieren. Offen bleibt die Frage, ob und wenn ja wie das verringerte Stresserleben und die erhöhte Handlungsorientierung durch die Motto-Ziele zustande kommen.

Die weitere und genauere Betrachtung des Zusammenhangs zwischen selbstgesteuerter Emotionsregulation und Stress bei Studierenden erscheint darüber hinaus sinnvoll. Auch wenn die Ergebnisse der vorliegenden Studie aufgrund methodischer Mängel nur eine sehr geringe Aussagekraft haben, liefern sie dennoch Ansatzpunkte für die weitere Stressforschung und für

die psychologische Praxis im Kontext einer Zielgruppe, die auch in Zukunft relevant sein wird. Um dies zu verdeutlichen, bilden die folgenden zwei Zitate den Abschluss dieser Arbeit.

Es ist nicht übertrieben zu sagen, dass die wissenschaftliche und technologische Revolution mit ihren Folgen für unser aller Leben kaum erst begonnen hat, und es ist gewiss, dass der Stress, den die notwendige Anpassung mit sich bringt, in den kommenden Jahrzehnten noch weiter anwachsen wird (Kabat-Zinn, 2013, S. 24).

Direkt gegen den Wind zu segeln ist unmöglich, und wer andererseits nur mit Rückenwind zu segeln versteht, gelangt bloß dahin, wohin der Wind ihn gerade weht. Wer aber die Energie des Windes richtig einzusetzen versteht, kann mit Geduld sein Ziel erreichen und behält darüber hinaus die Kontrolle über die Situation (ebd., S. 33).

## Literaturverzeichnis

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv Publikation.  
<https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Backes, S., Brandstätter, V., Kuster, M., Nussbeck, F. W., Bradbury, T. N., Bodenmann, G. & Sutter-Stickel, D. (2017). Who suffers from stress? Action-state orientation moderates the effect of external stress on relationship satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 34(6), 894–914. <https://doi.org/10.1177/0265407516661045>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.  
[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173-1182.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M. & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: is the active self a limited resource? *Journal of personality and social psychology*, 74(5), 1252-1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.125>
- Beckmann, J. & Kellmann, M. (2004). Self-regulation and recovery: approaching an understanding of the process of recovery from stress. *Psychological reports*, 95 (3/2), 1135-1153. <https://doi.org/10.2466/pr0.95.3f.1135-1153>
- Birbaumer, N.-P. & Schmidt, R. F. (2010). *Biologische Psychologie* (7. Aufl.). Springer Medizin.
- Bogdahn, O. & Löwe, A. (2020). Erfolgs- und Stressfaktoren im Fernstudium. In M. J. Bauer & T. Seppelfricke (Hrsg.), *Stress im Studium: Stressempfinden und Stressbewältigung bei Studierenden (Wirtschafts- und Sozialpsychologie, 5)* (S. 17-51). utz.

- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2018a). Emotion als psychologisches Konzept. In V. Brandstätter, J. Schüler, R. M. Puca & L. Lozo (Hrsg.), *Motivation und Emotion* (S. 163-181). Springer Berlin Heidelberg.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-662-56685-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-662-56685-5_10)
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2018b). Emotionsregulation. In V. Brandstätter, J. Schüler, R. M. Puca & L. Lozo (Hrsg.), *Motivation und Emotion* (S. 221-238). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-56685-5\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-662-56685-5_13)
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2018c). Ziele, Volition und Handlungskontrolle. In V. Brandstätter, J. Schüler, R. M. Puca & L. Lozo (Hrsg.), *Motivation und Emotion* (S. 129-159). Springer Berlin Heidelberg.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-662-56685-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-662-56685-5_9)
- Brandt, J. & Kallus, K. W. (2023). Messung von Stress im Studium. *Diagnostica*, 69(3), 111-120. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000308>
- Brantley, P., Waggoner, C. D. Jones, G. N. & Rappaport, N. B. (1987). A daily stress inventory: Development, reliability, and validity. *Journal of Behavioral Medicine*, 10, 61-74.
- Brantley, P. J., Jones, G. N., Boudreaux, E., & Catz, S. (1997). Weekly Stress Inventory. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Hrsg.), *Evaluating stress: A book of resources* (S. 405-420). Lanham.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung – Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. Abgerufen am 26.03.2024 von [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31790\\_22\\_Sozialerhebung\\_2021.html](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31790_22_Sozialerhebung_2021.html)
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. & Aiken, L. S. (2003). *Applied Multiple Regression/ Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396. <http://dx.doi.org/10.2307/2136404>

- Diefendorff, J. M., Hall, R. J., Lord, R. G. & Streat, M. L. (2000). Action-state orientation: construct validity of a revised measure and its relationship to work-related variables. *The Journal of applied psychology*, 85(2), 250–263.  
<https://doi.org/10.1037//0021-9010.85.2.250>
- Döring, N. (2023a). Forschungs- und Wissenschaftsethik. In N. Döring (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 119–143). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2_4)
- Döring, N. (2023b). Untersuchungsdesign. In N. Döring (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 183–221). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2_7)
- Döring, N. (2023c). Wissenschaftstheoretische Grundlagen der empirischen Sozialforschung. In N. Döring (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 31–78). Springer Berlin Heidelberg.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2_2)
- DSGVO (2016). Abgerufen am 17.05.2024, von <https://dsgvo-gesetz.de/>
- Dyllick, T. H. (2018). Turning Duty into Joy! Selbstregulation mit Motto-Zielen mit dem ZRM-Onlinetool. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 25(2), 161–168.  
<https://doi.org/10.1007/s11613-018-0543-7>
- Dyllick, T. H., Dickhäuser, O. & Stahlberg, D. (2021). Personal Metaphors as Motivational Resources: Boosting Anticipated Incentives and Feelings of Vitality Through a Personal Motto-Goal. *Frontiers in psychology*, 12, 566215.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.566215>
- Echterhoff, G. (2013). Quantitative Erhebungsmethoden. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 55–114). Springer Berlin Heidelberg.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-642-34362-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-34362-9_2)

- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G\*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.
- Faul, F., Erdfelder, E., Bucher, A. & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160, <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics*. Sage.
- Fischer, E., Mühlberger, C., Weber, J., Jonas, E., Kuhl, J. & Quirin, M. (2024). Personal Growth and Motto Goals: Strengthening Emotion Regulation Ability via Affirmatory Metaphors Coaching. *Europe's journal of psychology*, 20(1), 25-40.  
<https://doi.org/10.5964/ejop.12031>
- Fröhlich, S. M., Kittel, J. & Kruse, N. (Hrsg.) (2012). *Betsi Beschäftigungsfähigkeit teilhaborientiert sichern – Machbarkeitsstudie und Evaluation*. Institut für Rehabilitationsforschung Norderney e.V.
- Gaedke, G., Covarrubias Venegas, B., Recker, S. & Janous, G. (2011). Vereinbarkeit von Arbeiten und Studieren bei berufsbegleitend Studierenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 198-213. <https://doi.org/10.3217/zfhe-6-02/17>
- Grawe, K. (2000). *Psychologische Therapie* (2. Auflage). Hogrefe.
- Hagger, M. S., Wood, C., Stiff, C. & Chatzisarantis, N. L. D. (2010). Ego depletion and the strength model of self-control: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 136(4), 495-525. <https://doi.org/10.1037/a0019486>
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis – A Regression-Based Approach*. Guilford Press.
- Heckhausen, H., Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101-120.  
<https://doi.org/10.1007/BF00992338>

- Herbst U., Voeth M., Eidhoff, A. T., Müller, M., & Stief, S. (2016). *Studierendenstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung*. AOK Bundesverband.
- Hilmer, H. (2023). Selbstregulation. In H. Hilmer (Hrsg.), *Willenskraft und Gewohnheiten im Personal Performance Management* (S. 65-74). Springer Berlin Heidelberg.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-662-67846-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-662-67846-6_5)
- ISMZ GmbH (Hrsg.) (o.D.). *ZRM Online Tool*. Abgerufen am 03.05.2024 von  
<https://ismz.ch/zrm-online-tool/>
- Jostmann, N. B. & Koole, S. L. (2010). Dealing with High Demands. In R. H. Hoyle (Hrsg.), *Handbook of Personality and Self-Regulation* (S. 332-352). Wiley.  
<https://doi.org/10.1002/9781444318111.ch15>
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Gesund durch Meditation – Das große Buch der Selbstheilung mit MBSR*. Knauer.
- Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken* (T. Schmidt, Übers.). Penguin.
- Kaluza, G. (2015). *Stressbewältigung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-44016-2>
- Klein, E. M., Brähler, E., Dreier, M., Reinecke, L., Müller, K. W., Schmutzer, G., Wölfling, K. & Beutel, M. E. (2016). The German version of the Perceived Stress Scale - psychometric characteristics in a representative German community sample. *BMC psychiatry*, 16, 159. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0875-9>
- Koole, S. L., Jostmann, N. & Baumann, N. (2023). From intentions to action: An integrative review of action control theory and research. *Advances in Experimental Social Psychology*, 68, 291-375. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2023.07.001>
- Krause F. & Storch, M. (2016). *Ressourcen aktivieren mit dem Unbewussten – ZRM-Bildkartei Bildformat DIN A4*. Hogrefe.
- Krings, C., Brodführer, A. & Landmann, M. (2018). Stark Berufstätige studieren weniger erfolgreich! Wie kommt das? In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen* (S. 133-156). Springer Fachmedien Wiesbaden.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-20415-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20415-0_7)

- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Hogrefe.
- Kuhl, J. (2018). Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 389-422). Springer Berlin Heidelberg.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_13)
- Kuhl, J., & Beckmann, J. (1994). *Volition and Personality: Action Versus State Orientation*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Kuhl, J. & Strehlau, A. (2014). *Handlungspsychologische Grundlagen des Coaching*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06475-4>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company New York.
- Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08259-8>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.
- Lojewski, J. & Schäfer, M. (2018). Berufstätige Studierende: Herausforderungen und Anforderungen einer heterogenen Gruppe. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen* (S. 187-211). Springer Fachmedien Wiesbaden.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-20415-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20415-0_9)
- McEwen, B. S. (1998). Stress, adaptation, and disease. Allostasis and allostatic load. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 840, 33-44.  
<https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1998.tb09546.x>
- Meier, R., Weber, J., Eisenbart, U., Faude-Koivisto, T. & Diedrichs, A. (2021). *Ressourcenorientiertes Einzelcoaching – Theoretische Grundlagen und Coachingmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcenmodell ZRM®*. Hogrefe.
- Miller, K., Danner, F. & Staten, R. (2008). Relationship of work hours with selected health behaviors and academic progress among a college student cohort. *Journal of American college health*, 56(6), 675-679. <https://doi.org/10.3200/JACH.56.6.675-679>

- Nickel, S. (2017). Berufsbegleitendes Studium – Mehr Transparenz durch klarere Begrifflichkeiten und Abgrenzungen. *Wissenschaftsmanagement*, 1, 54-55. Abgerufen am 25.03.2024 von <https://www.wissenschaftsmanagement.de/weiterbildung/berufsbegleitendes-studium>
- Nickel, S., Püttmann, V. & Schulz, N. (2019). *Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium: Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung*. wbv Media GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.3278/6004708w>
- Reinecker, H. (2009). Selbstmanagement. In J. Margraf & S. Schneider (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie – Band 1* (S. 629-644). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-79541-4>
- Renneberg, B. & Hammelstein, P. (Hrsg.). (2006). *Springer-Lehrbuch Gesundheitspsychologie*. Springer Berlin Heidelberg.
- Rohe, M. S., Funke, J., Storch, M. & Weber, J. (2016). Can motto-goals outperform learning and performance goals? Influence of goal setting on performance and affect in a complex problem solving task. *Journal of Dynamic Decision Making*, 2(3), 1-15. <https://doi.org/10.11588/jddm.2016.1.28510>
- Sachse, R. (2019). Selbstregulation und ihre Relevanz für Klinische Psychologie und Psychotherapie. In S. Rietmann & P. Deing (Hrsg.), *Psychologie der Selbststeuerung* (S. 23-43). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24211-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24211-4_2)
- Schlögl, P. & Neubauer, P. (2006). *Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit in ausgewählten Universitäts- und Fachhochschul-Studienrichtungen in Wien – Abschlussbericht*. öibf – Österreichisches Institut für Bildungsforschung.
- Schneider, E. E., Schönfelder, S., Domke-Wolf, M. & Wessa, M. (2020). Measuring stress in clinical and nonclinical subjects using a German adaptation of the Perceived Stress Scale. *International journal of clinical and health psychology*, 20(2), 173-181. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.03.004>

- Sendatzki, S. & Rathmann, K. (2022). Unterschiede im Stresserleben von Studierenden und Zusammenhänge mit der Gesundheit. Ergebnisse einer Pfadanalyse. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17(4), 416-427. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00917-x>
- Sterling P., Eyer J. (1988). Allostasis: a new paradigm to explain arousal pathology. In S. Fisher & J. Reason (Hrsg.), *Handbook of life stress, cognition and health* (S. 629-649). Wiley.
- Storch, M. (2009). Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (S. 183-205). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Storch, M., Gaab, J., Küttel, Y., Stüssi, A.-C. & Fend, H. (2007). Psychoneuroendocrine effects of resource-activating stress management training. *Health psychology: official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 26(4), 456-463. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.26.4.456>
- Storch, M., Krause, F. & Weber, J. (2022). *Selbstmanagement ressourcenorientiert – Theoretische Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®)*. Hogrefe.
- Storch, M. & Olbrich, D. (2011). Das GUSI-Programm als Beispiel für Gesundheitspädagogik in Präventionsleistungen der Deutschen Rentenversicherung. In W. Knörzer & R. Rupp (Hrsg.), *Gesundheit ist nicht alles – was ist sie dann? Gesundheitspädagogische Antworten* (S. 111-126). Schneider.
- Techniker Krankenkasse (Hrsg.). (2021). *Entspann dich, Deutschland! TK-Stressstudie 2021*. Abgerufen am 26.03.2024, von <https://www.tk.de/presse/themen/praevention/gesundheitsstudien/tk-stressstudie-2021-2116458>
- Techniker Krankenkasse (Hrsg.). (2023). *Gesundheitsreport – Wie geht's Deutschlands Studierenden?* Abgerufen am 14.05.2024, von <https://www.tk.de/presse/themen/praevention/gesundheitsstudien/tk-gesundheitsreport-2023-2149758>

- Traue, H., Hrabal, V. & Kosarz, P. (2000). AlltagsBelastungsFragebogen (ABF): Zur inneren Konsistenz, Validierung und Stressdiagnostik mit dem deutschsprachigen Daily Stress Inventory. *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin*, 21(1), 15-38.
- Trudel-Fitzgerald, C., Boucher, G., Morin, C., Mondragon, P., Guimond, A.-J., Nishimi, K., Choi, K. W. & Denckla, C. (2023). Coping and emotion regulation: A conceptual and measurement scoping review. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1037/cap0000377>
- Watteler, O. & Ebel, T. (2019). Datenschutz im Forschungsdatenmanagement. In U. Jensen, S. Netscher & K. Weller (Hrsg.), *Forschungsdatenmanagement sozialwissenschaftlicher Umfragedaten* (S. 57-80). Verlag Barbara Budrich.  
<https://doi.org/10.3224/84742233.05>
- Weber, J. (2013). *Turning Duty into Joy! Optimierung der Selbstregulation durch Motto-Ziele*. Dissertation, Lehrstuhl für Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Universität Osnabrück.
- Weber, J. & Storch, M. (2019). Selbststeuerung – aber bitte richtig und gesund! Selbstregulation mit Motto-Zielen des Zürcher Ressourcen Modells. In S. Rietmann & P. Deing (Hrsg.), *Psychologie der Selbststeuerung* (S. 245-262). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24211-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24211-4_11)
- Werdecker, L. & Esch, T. (2022). Stress und Gesundheit. In R. Haring (Hrsg.), *Springer Reference Pflege – Therapie – Gesundheit*. Gesundheitswissenschaften (S. 389-401). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-65219-0\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-662-65219-0_33)
- Wissenschaftsrat (Hrsg.) (1998). *Empfehlungen zur Differenzierung des Studiums durch Teilzeitmöglichkeiten*. Abgerufen am 02.04.2024 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3535-98.html>
- Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums – Positionspapier*. Abgerufen am 14.05.2024 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.html>



